

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**Conciencia fonológica según tipo de familia en  
estudiantes de educación inicial de instituciones  
públicas y privadas**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con  
mención en Psicología Educativa

**AUTOR**

Fanny Miriam Sanabria Boudri

**ASESOR**

María Luisa Matalinares Calvet

Lima – Perú

2017

## Índice

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Formulación del problema	12
1.3 Justificación de la investigación	12
1.4 Objetivos de la investigación	13
1.4.1 Objetivo General	13
1.4.2 Objetivos Específicos	13
II. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Antecedentes del estudio	15
2.2 Bases teóricas	19
2.3 Marco conceptual	48
2.4 Hipótesis y variables	49
III. METODOLOGÍA	52
3.1 Tipo y Diseño de Investigación	52
3.2 Unidad de análisis	53
3.3 Población de estudio	53
3.4 Tamaño de muestra	54
3.5 Selección de muestra	54
3.6 Técnicas de recolección de datos	55
3.7 Análisis e interpretación de información	60
IV. RESULTADOS	61
4.1 Análisis e interpretación de resultados descriptivos	61
4.2 Análisis e interpretación de resultados inferenciales	74
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	85
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	92
REFERENCIAS	95
ANEXO	99

## Índice de tablas

	Pag.
Tabla 1.operacionalización de la variable conciencia fonológica	50
Tabla 2 operacionalización de la variable tipo de familia	50
Tabla 3. Distribución de la muestra según tipo de institución	53
Tabla 4. Baremo del instrumento	58
Tabla 5. Diferencia de los niveles de conciencia fonológica según tipo de familia	61
Tabla 6. Niveles de la dimensión segmentación silábica de conciencia fonológica	62
Tabla 7. Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión supresión silábica	64
Tabla 8. Niveles de la dimensión detección de rimas de la conciencia fonológica	65
Tabla 9. Niveles de la dimensión adiciones silábicas de la conciencia fonológica.	67
Tabla 10. Niveles de la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica	69
Tabla 11 Niveles de la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica	70
Tabla 12. Niveles de la dimensión conteo de fonemas	72
Tabla 13. Prueba de normalidad de los datos.	73
Tabla 14. Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa entre los estudiantes, en cuanto a conciencia fonológica, según tipo de familia	74
Tabla 15. Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa entre los estudiantes, en la dimensión segmentación silábica, según tipo de familia	75
Tabla 16. Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión supresión silábica conciencia fonológica,según el tipo de familia.	77

## **Índice de figuras**

Figura 1. Distribución de porcentajes de los niveles de conciencia fonológica según tipo de familia en estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas	61
Figura 2. Distribución de porcentajes de los niveles en la dimensión segmentación silábica	63
Figura 3. Distribución de porcentajes de los niveles de la dimensión supresión silábica	65
Figura 4. Distribución de porcentaje de los niveles de detección de rimas	66
Figura 5. Niveles de la dimensión adiciones silábicas	68
Figura 6. Niveles de la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica	69
Figura 7. Niveles de la dimensión unión de fonemas	71
Figura 8. Niveles de la dimensión unión de fonemas	71
Figura 9. Niveles de la dimensión conteo de fonemas	72

## **Resumen**

El objetivo de la investigación fue determinar la diferencia de la conciencia fonológica en los estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas según el tipo de familia en la UGEL 06. El estudio corresponde a un diseño no experimental descriptivo comparativo. La muestra fue seleccionada según criterio no probabilístico intencional, estuvo conformada por 200 estudiantes con edades entre 5 y 6 años de educación inicial, de ambos sexos. La conciencia fonológica fue medida a través del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) Los resultados indican que existen diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas según tipo de familia: segmentación silábica y detección de rimas a favor de la familia nuclear, según el tipo de institución educativa la diferencia fue a favor de los estudiantes de las instituciones públicas.

**Palabras claves:** conciencia fonológica, familia, monoparental, extensiva y nuclear.

## **Abstract**

The object of the research was to determine the difference in phonological awareness in pre-school students from public and private institutions by type of family in UGELs 06. The study is a comparative descriptive non-experimental design. The sample was selected by intentional non-probabilistic approach, it consisted of 200 students aged 5 and 6 years of initial education, of both sexes. Metalinguistic Skills Test (THM) measured phonological awareness. The results indicate that there are significant differences in metalinguistic abilities: syllabic segmentation and detection of rhymes by type of family, depending on the type of school the difference was for students of public institutions.

**Keywords:** phonological awareness, family, single parent, extended and nuclear.

## **Dedicatoria**

Dedicado a mi hijo José Luis por su continuo apoyo

## **Agradecimiento**

A Dios, padre todopoderoso, por sus bendiciones

## **Introducción**

Los factores asociados al aprendizaje infantil han despertado un gran interés en estas últimas décadas, tanto a las autoridades como a los maestros, quienes presentan distintas miradas con distintos planteamientos. Por un lado está el tema de aprendizaje de la lectura y la producción de textos, la lectura está asociada al desarrollo del lenguaje oral; esto indica la importancia de la conciencia fonológica la cual permite interiorizar en los niños, la relación que existe de las letras y sus sonidos.

Así mismo, el informe de evaluación internacional de los logros educativos realizados a través de la prueba PISA, dados a conocer por el ministerio de educación (2001) al respecto se puede decir que los estudiantes tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y garantizar sus conocimientos y destrezas en su desarrollo integral.

Por otro lado, Jiménez (2011) menciona la importancia de que los padres se dediquen en la educación de sus hijos en pequeñas tareas como leerles un cuento, acompañarlas en sus lecturas o escucharlos leer en el hogar, ya que existe una fuerte relación entre el ambiente alfabetizador familiar y el rendimiento de los niños en la lectura, estas oportunidades que se le brinde al niño en la familia será beneficioso para el éxito de la lectura.

Así la presente investigación será relevante por cuanto permitirá en primer lugar conocer el nivel de conciencia fonológica según los tipos de familia de los estudiantes de Instituciones Públicas y Privadas.

La investigación comprende: El Capítulo I, incluye el problema de investigación según sus alcances y naturaleza así como la formulación del problema, la justificación y los objetivos.

El Capítulo II comprende: los antecedentes, las bases teóricas y el marco Conceptual.



En el Capítulo III se encuentra el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos que utilizamos y el software estadístico que se usó para el procesamiento de los datos. Además, se presentan las características de la población y la muestra, así como las hipótesis planteadas teniendo como base el marco teórico contrastado a través de los instrumentos que respaldan científicamente la investigación.

En el Capítulo IV se presentan los resultados obtenidos empezando con el análisis e interpretación de resultados descriptivos y de los resultados inferenciales, a continuación en el Capítulo V se presentan la discusión de resultados y en el último capítulo se señalaron las conclusiones y recomendaciones.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **1.1 Planteamiento del problema**

La educación en el Perú, es uno de los grandes problemas por superar, lo cual se confirma con lo manifestado por la Dirección de Educación de Lima Metropolitana (DREL) “que de 20 alumnos del segundo grado de primaria, solo dos entienden lo que leen, o que del 26% de los alumnos del segundo de primaria, según la evaluación censal, comprendían lo que leían, ha descendido en el 2011 a un 15%” (Velarde, E., Canales, R., Meléndez, y Lingan, 2013, p. 16). Al respecto se refieren que los estudiantes muestran deficiencias severas en la adquisición de los aprendizajes básicos: lectura, escritura, comprensión lectora y matemáticas; situación preocupante si se considera que existen índices que señalan que en la educación superior estas dificultades tienden a acentuarse o acrecentarse debido a la complejidad de los procesos de aprendizaje que este nivel demanda MINEDU (2001)

Las dificultades que los estudiantes presentan en el aprendizaje de la lectura y la escritura son porque los estudiantes no solo carecen del desarrollo de ciertas habilidades; como es la conciencia fonológica, sino también del poco apoyo del maestro o padres de familia como acción mediadora que le permitan superar estas dificultades. Además, múltiples investigaciones realizadas en Europa, Estados Unidos, y Latinoamérica confirman que las habilidades que están directamente relacionadas con la lectura tienen que ver directamente con funciones lingüísticas y metalingüísticas como son los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la memoria verbal (Velarde, E., Canales, R., Meléndez y Lingan, 2013).

Actualmente se sabe que la conciencia fonológica es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura, pues su desarrollo se inicia en la edad preescolar sin dejar de lado el entorno familiar, específicamente la composición o estructura familiar o las instituciones educativas tanto públicas o privadas, entre otros que son variables importantes en el rendimiento de los niños en la lectura, ya que existe una fuerte relación entre el ambiente alfabetizador familiar y el rendimiento de los niños en la lectura (Jiménez, 1992). En tal sentido; el entorno familiar es, por lo tanto, un factor importante para lograr el adecuado desarrollo de la conciencia fonológica, por lo que las diferencias lingüísticas entre personas de la misma edad responden, a causas genéticas y a los hábitos lingüísticos familiares. Un ambiente disfuncional e inestable en lo afectivo, puede constituir la causa de un retraso lingüístico no siempre recuperable. Del mismo modo un entorno positivo, con padres que atienden a los hijos en tempranas edades con actividades como leerles un cuento, proponerles escuchar una lectura les estimulan e influye positivamente en el desarrollo lingüístico, pues diversos estudios demuestran la influencia de los padres y el ambiente familiar sobre la adquisición y desarrollo de la habilidad lectora (Jiménez, 1992) pues la lectura es una herramienta eficaz en el niño para ampliar y acumular sus conocimientos y destrezas en otras áreas las relacionadas con la comprensión de textos y matemáticas, de los alumnos de educación básica. Asimismo considerando el tipo de instituciones, las instituciones privadas tenían mejores resultados que las escuelas públicas, pudiendo esto relacionarse a otras variables como los recursos socioeconómicos, las características geográficas, desempeño de los maestros, entre otros. (Velarde, 2009).

De continuar esto así se acrecentara las brechas de la pobreza sobre todo lectora porque la familia es, un factor importante que no se debe dejar de lado para lograr el adecuado desarrollo de la conciencia fonológica.

Al mismo tiempo se señala que es sumamente preocupante los resultados de las distintas evaluaciones a nivel internacional LLECE (1997), LLECE (2006), PISA (2001) PISA: OCDE (2009), donde señalan que nuestros estudiantes ocupan los últimos lugares en América latina y a nivel mundial en matemática, ciencias y sobre todo en lectura, de ser así que resultado esperar cuando los estudiantes deban integrarse a una vida ciudadana y productiva. (MED, 2007)

Finalmente frente a esta problemática que suma más de una década donde no existe mejoras significativas en la lectura se ha planteado la siguiente propuesta de estudio sobre

los tipos de familia y su relación con el desarrollo de la conciencia fonológica, debido a que la familia juega un papel importante para el desarrollo de la conciencia fonológica.

## **1.2 Formulación del problema**

De acuerdo al problema planteado, se hace el siguiente interrogante:

¿En qué medida se diferencian los niveles de conciencia fonológica según el tipo de familia en los estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06?

## **1.3. Justificación de la investigación**

La presente investigación se justifica, ya que la conciencia fonológica es un factor fundamental para el aprendizaje de la lectura, por ello; el presente trabajo de investigación pretende contribuir a un conocimiento más profundo sobre la diferencia de la conciencia fonológica en los estudiantes del nivel inicial de acuerdo al tipo de familia. Dado que el aprendizaje de la lectura es considerado como uno de los procesos más importantes dentro del desarrollo humano después del lenguaje, de allí la preocupación de encontrar formas adecuadas para desarrollarla; muchos estudios muestran y corroboran la importancia de considerar el desarrollo de la conciencia fonológica para el logro de la lectura comprensiva.

Así mismo, se aprecia que la mayoría de las instituciones educativas públicas y privadas presentan un problema en la enseñanza de la lectura y escritura, especialmente en el primer grado de Educación Básica Regular. Estos estudiantes en muchos casos, terminan el grado teniendo un nivel deficiente de lectura. La falta de un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje, convierte en largo y pesado el proceso de enseñanza que termina siendo tedioso para el estudiante. Observamos entonces, que se requieren conocer nuevas propuestas para superar estos problemas, que sólo podrán sustentarse a través de la realización de estudios como el presente.

Por tanto, es importante conocer los factores que determinan un déficit en conciencia fonológica, lo cual se constituye como un factor previo y fundamental para lograr un correcto aprendizaje de la lectoescritura, que es uno de los problemas más comunes en los que se ven envueltos los niños (as) de las escuelas peruanas y lo demuestran las diversas evaluaciones realizadas a nivel nacional, como la Evaluación Censal de Estudiantes LLECE, que indican la existencia de una deficiente adquisición de la lectura y en consecuencia una escasa comprensión lectora. Con este estudio, pretendemos aportar a la búsqueda de alternativas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura, partiendo de la conciencia fonológica como un factor previo y de aquellos que se asocian como el tipo de familia.

#### **1.4. Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar la diferencia de la conciencia fonológica según el tipo de familia en los estudiantes de Educación Inicial de instituciones educativas públicas y privadas la UGEL 06.

##### **1.4.2. Objetivos Especificos**

1. Determinar la diferencia en los niveles de la dimensión segmentación silábica de la conciencia fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.
2. Determinar la diferencia de la dimensión supresión silábica de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.
3. Determinar la diferencia en la dimensión detención de rimas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

4. Determinar la diferencia en la dimensión Adición silábica de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.
5. Determinar la diferencia en la dimensión Aislar fonemas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.
6. Determinar la diferencia en la dimensión Unir fonemas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.
7. Determinar la diferencia en la dimensión Contar fonemas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes del estudio**

##### **A nivel nacional**

Negro y Traverso (2011) estudiaron La relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de Educación Primaria de las instituciones educativas Héroes del Cenepa y Viña Alta de la Molina – Lima. Esta investigación descriptiva, fue realizada con el objetivo de establecer la relación existente entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de Educación Primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima. Su muestra fue de 70 alumnos, a quienes se evaluaron mediante el Test de Habilidades metalingüísticas de Gómez, Valero, Buades, y Pérez, los resultados concluyeron, que existía una relación entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial altamente significativa.

Céspedes (2010) llevo a cabo un estudio sobre la Comparación de la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años de la IE 84 del Callao. La muestra estuvo conformada por 50 alumnos de 5 años del nivel inicial, de los cuales 28 eran niñas y 22 niños cuyo objetivo era medir el nivel de conciencia fonológica, medido con el Test de Habilidades Metalingüísticas propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) y adaptado por Panca (2000). La investigación fue de diseño descriptivo comparativo, los resultados del post test de THM y el análisis de comparación de medias revelaron que no

existen diferencias significativas en cuanto al sexo teniendo ambos un rendimiento homogéneo.

Balarezo, 2007 citado por Barraza (2010) llevaron a cabo una investigación descriptivo comparativo con la finalidad de conocer el nivel de probabilidad de que los estudiantes de primer grado del distrito de Pueblo Libre. Lima Perú, serán buenos lectores y quienes presentaran dificultades en su aprendizaje, de acuerdo al tipo de gestión de la Institución Educativa. La muestra del estudio estuvo conformada por 1189 estudiantes de Instituciones Educativas públicas y privadas. La Técnica utilizada fue la psicométrica, para lo cual se utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas para medir los niveles de conciencia fonológica además de los instrumentos, las técnicas utilizados para el recojo de información fueron: Técnica de Análisis de Documentos (ficha de matrícula de la Institución Educativa de cada niño y niña). Las técnicas de procesamiento y análisis de datos estadísticos se dan en dos niveles: un nivel descriptivo a través de los datos porcentuales y un nivel diferencial, mediante la prueba CHI cuadrado y el coeficiente de contingencia. Los resultados mostraron que los estudiantes del 1° grado de Instituciones Educativas privadas presentan un mejor desempeño de conciencia fonológica que los estudiantes de Instituciones Educativas públicas.

Correa, (2007) en su estudio realizado sobre Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado, conformada por 197 estudiantes que cursaban el primer grado de educación primaria en un colegio estatal de nivel socioeconómico bajo encontró que existe una relación significativa entre la percepción visual con la decodificación, la comprensión lectora y la conciencia fonológica. Concluyendo que la conciencia fonológica y la percepción visual influyen positivamente en el rendimiento lector. Para ello se utilizaron el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) para medir la conciencia fonológica, el Reversal Test para la percepción visual y la Prueba de un Minuto y la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial para el desempeño lector.

Girón y Medina (2007) Investigaron en qué medida un programa experimental permite desarrollar la conciencia fonológica en estudiantes de 5 años de una institución parroquial. El estudio se llevó a cabo con 60 estudiantes, 32 de ellos pertenecían al grupo



experimental, y 28 estudiantes al grupo control. Así para medir la conciencia fonológica se utilizó la prueba de segmentación lingüística. Los resultados demostraron que el grupo experimental obtuvo mayor nivel colocándose en la categoría de “Muy Alto” y el grupo control, “Muy Bajo”. Así, Los estudios de Giron y Medina revelaron que el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica mejoro significativamente por el programa experimental, estableciendo que la conciencia fonológica permite detectar futuros problemas con la lectura desde la etapa Pre-escolar y al mismo tiempo favorece los futuros aprendizajes relacionados con la lectoescritura.

Matalinares y Díaz (2007) llevaron a cabo una investigación denominada “Habilidades metalingüísticas y comprensión en estudiantes del primer grado de las ciudades de Lima y Huancayo”, la muestra estuvo conformada por 155 estudiantes que cursaban el primer grado de educación primaria, de seis años de edad de ambos sexos, provenientes de distintas instituciones públicas de Lima y Huancayo, a quienes se le aplico el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) y el Subtest de Comprensión de la Escala de Wechsler para niños (WISC-R). En esta investigación de encontró que no existe diferencias significativas entre estudiantes de ambos sexos, pero si existe correlación altamente significativa y positiva entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión.

Dioses (2006) llevo a cabo una investigación en alumnos preescolares de Lima Metropolitana. Centrándose en el análisis psicolingüístico del desarrollo fonético fonológico. La muestra fue de 601 alumnos de 3 a 5 años del nivel inicial, pertenecientes a instituciones públicas y privadas, de niveles socioeconómicos (A, B, C, D, E) la selección se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado. Encontrando que existen diferencias significativas en el uso de la conciencia fonológico de rima y aliteración, según el nivel socioeconómico, mas no en las variables sexo y edad.

Bravo (2005) realizo un estudio para diferenciar un retraso lector de un cuadro disléxico, para ello considero dos aspectos; el primero consistía que el estudiante deben tener un ponderado menor al percentil 30 en las pruebas de lectura y el segundo aspecto es que después de haber estado en un programa de recuperación por un tiempo mínimo de un año el problema de la lectura no haya sido superado; entonces se estaría hablando de un caso disléxico, solo si, ambos aspectos permanecen.

Gonzales (1995) llevo a cabo una investigación sobre la relación madre-niño el estudio estuvo dirigido para niños de zonas marginales de lima, vitarte, así como en los departamentos de Cajamarca y Andahuaylas, el trabajo concluyo que los niños que provenían de estratos bajos presentaban dificultades en la lectoescritura debido al poco contacto comunicativo con sus madres, siendo ellas el primer agente socializador que tiene el niño, a muchas de ellas se les atribuyo el desconocimiento del desarrollo lingüístico en el aprendizaje de la lectura y escritura.

### **A nivel internacional:**

Borzzone (2002) realizó un estudio con niños de cinco años donde explica que los niños no pueden decir cuántos sonidos tiene una palabra, antes de leer y escribir porque carecen de “conciencia fonológica”. Según el estudio para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario comprender que existe relación entre las letras y su sonido y que las palabras están formadas por sonidos, el llegar a comprender este proceso es significativo para el estudiante porque le va a permitir tomar conciencia de que existe correspondencia entre las letra-sonido (grafema-fonema) durante el proceso de la lectura. Por consiguiente cuando hablamos no articulamos los sonidos de forma aislada sino emitimos más de un sonido y cuando pronunciamos por separado superponemos gestos a cada sonido y los sonidos no se producen en forma separada, pero la silaba como unidad de producción puede articularse aisladamente. Esta composición articulatoria y acústica permite que los estudiantes puedan segmentar en silabas más no en sonidos.

Corrubias, Hidalgo, Parada y Pozo,(2008) realizaron una investigación cuya finalidad era determinar si existe diferencias en la conciencia fonológica entre niños de 4 y 5 años sin antecedentes de lenguaje , además de establecer la relación que existe entre conciencia fonológica y las habilidades cognitivas no verbales, se trabajó con 120 niños de nivel socioeconómico bajo, obteniendo como resultado que los estudiantes de 5 años presentan mayor rendimiento significativo en relación a los estudiantes de 4 años en la mayoría de las habilidades fonológicas, cognitivas y en la conciencia fonológica se halló una relación positiva.

James (2009), se centró en un estudio descriptivo sobre conciencia fonológica y la lectura, el trabajo fue realizado en niños de 5 y 6 años de edad del primer año de Educación Básica Regular y tuvo como objetivo, describir el desarrollo de la conciencia fonológica. Se utilizó una muestra de 30 niños de 5 y 6 años a quienes se les evaluó mediante la taxonomía de quince tareas tipo para la evaluación de la conciencia fonológica, de Sylvia Delfior, Universidad de Granada (1996), adaptada y la prueba de habilidad lectora de Domínguez Ana Belén, de la Universidad de Salamanca (1994), adaptada. Los resultados encontrados en esta investigación muestran nuevos indicios para revisar la relación entre conciencia fonológica y lectura inicial, tanto al inicio como al finalizar el proceso sistemático y continuo del aprendizaje de la lectura.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1. Enfoque psicolingüístico**

Según Harris y Coltheart (1983) (citado en Carrillo, 1992) los psicolingüistas pretenden dar a conocer como comprendemos y producimos el lenguaje.

La psicolingüística reúne los fundamentos empíricos de la psicología y la lingüística que estudian los procesos mentales que explica la adquisición del lenguaje, es decir se trata de un campo interdisciplinario. Ya que la lingüística estudia la estructura del lenguaje, la palabra psico significa dar a conocer cómo funciona este sistema, como se adquieren los sonidos y significados lingüísticos. Dicho de otra forma cómo funciona este sistema cuando las personas hablan y como llegan a su comprensión de oraciones.

Por lo tanto, la psicolingüística tiene la función de dar a conocer la comprensión y producción del lenguaje. Siendo su manifestación del lenguaje de dos formas: a través del lenguaje oral y a través de la escritura, Por lo que al contextualizar este aporte teórico y pragmático de psicolingüística va a permitir desarrollar el marco teórico que proponemos en el presente trabajo.

Por otro lado, si consideramos la relación en el tipo de familia podemos decir que el desarrollo familiar, no solo afecta positiva o negativamente el lenguaje, sino también puede afectar a otros aspectos como las conductas, la parte social, afectiva y los valores que lleva consigo el niño. Por consiguiente diversas investigaciones mencionan la influencia de los padres y de la familia en su atención en edades tempranas para el éxito del desarrollo de la

adquisición de la lectura Jiménez (2011) señalando la importancia de brindar estas oportunidades en edades tempranas.

Por lo tanto la conciencia fonológica forma parte del conocimiento metalingüístico definido como la manipulación y reflexión del lenguaje en sus diferentes niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático. Gombert (1990) considerándose la metalingüística como una parte del dominio de la meta cognición

### **2.2.2. Habilidades Metalingüísticas**

#### **2.2.2.1 CONCEPTO E IMPORTANCIA**

Ribeyro (2008) refiere que la capacidad que tiene el estudiante en manipular, reflexionar, pensar y analizar sobre su propio lenguaje se denomina conciencia fonológica.

El conocimiento lingüístico ha sido una prioridad de la psicología desde muchos años atrás, no llegando a un consenso claro para poderla definir, Le Normand (citado por Narbona, 1993) sostiene que la conciencia metalingüística ayuda al estudiante a diferenciar frases gramaticales y no gramaticales, ayudando al estudiante a esclarecer las incertidumbres e ir desarrollando su lenguaje hasta llegar a jugar con las palabras, haciendo rimas y poesías.

Read (citado por Vidal y Manjón, 2000) pionero en conceptualizar las habilidades metalingüísticas como un tipo de conocimiento lingüístico, definiéndola como la capacidad para comprender que poseemos conocimiento de la lengua la cual utilizamos y a su vez tiene un conjunto de habilidades según el aspecto de lenguaje para cada caso.

Por otro lado, Soprano y Chevir-Muller (citados por Narbona, 1993) expresa que se refieren a la conciencia que tiene el sujeto en relación a su lengua, tanto de la conciencia de los sonidos del lenguaje como del concepto y discriminación de lo más simple a lo más complejo como es discriminación de palabra y frase,

discriminación de palabra/no palabra y, frase/no frase, concepto diferencial de sustantivo, de adjetivo, adverbio, palabra concreta y palabra abstracta, etc.

Tunmer y Herriman en 1984 (citados por Jiménez y Ortiz, 1995) mencionan que el conocimiento metalingüístico consiste en reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y uno de los aspectos estructurales del lenguaje oral son los aspectos fonológicos. El lenguaje hablado tiene diversos aspectos estructurales, como son: sintáctico, léxico, pragmático o fonológico.

En la misma línea, Carrillo, M. y Marín, J. (1996) define al conocimiento metalingüístico como la habilidad para comprender y producir enunciados y como metalenguaje todo aquello referido a los fonemas, palabras, frases, oraciones, etc.

Es importante mencionar que las habilidades metalingüísticas no son innatas sino aprendidas, estas no se desarrollan por la interrelación a través de la expresión oral sino por el dominio de la estructura y funciones de su lenguaje, es por ello necesario desarrollar desde edades tempranas procesos cognitivos específicos para el éxito de la lectura, el buen entrenamiento de estos procesos mejorara el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, por lo tanto se debe propiciar en las instituciones educativas actividades relacionados al desarrollo de la conciencia fonológica ya que traerá como consecuencia un buen nivel lector en nuestros estudiantes.

### **2.2.2 Desarrollo de las Habilidades Metalingüísticas**

Respecto a las habilidades metalingüísticas y el desarrollo del pensamiento, Le Normand, (citado por Narbona, 1993) sostiene que se dan en tres etapas:

**I Etapa:** Aprueba el enunciado si es que lo comprende.

**II Etapa:** Su aprobación de los enunciados está de acuerdo a las situaciones explicadas por el lenguaje.

**III Etapa:** Cuando el niño posee criterios gramaticales, el porqué de estos, entonces puede evaluar los enunciados.

Morais, Cary, Alegría y Bertelson, citados por Carrillo y Marín (1996), mencionan que durante este proceso el niño va mejorando su lenguaje y sus producciones lingüísticas al darse cuenta de sus avances en relación a su contexto. Por otro lado, se considera que también otros factores actúan en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, como son los que menciona:

**Generales:** El buen nivel de desarrollo lingüístico que posee un niño es debido a las oportunidades de comunicación que le brinda la familia gracias a su estimulación permanente así como el medio socio cultural favorable que lo rodea y sus propias habilidades cognitivas como contraparte.

**Estimulación Específica:** A través de los programas de estimulación de habilidades metalingüísticas, (conciencia fonológica, semántica, sintáctica y pragmática). La conciencia fonológica considerada como un aspecto muy complejo no nace espontáneamente requiere de instrucción para que los estudiantes obtengan este conocimiento fonológico y hay que ayudarles a través del sistema formal. Este factor se encuentra respaldado por investigaciones de Moraes, Cary, Alegría y Bertelson, citados por Carrillo y Marín (1996), quienes consideran que con el simple contacto del lenguaje no se desarrollan las habilidades metalingüísticas ya que es necesario que el sujeto descubra con ayuda de la educación formal que el habla posee una estructura segmental.

Por consiguiente, podemos decir cuando el estudiante domina y conoce de cómo se organiza y funciona su lengua y muestra capacidad para diferenciar las palabras y frases en los ámbitos fonológico, semántico, sintáctico y pragmático, estaremos hablando de habilidad metalingüística.

#### 2.2.2.1 Niveles de habilidades metalingüísticas

Carrillo y Marín (1996) resume la taxonomía de la siguiente forma:

##### a. Conciencia Semántica

Se refiere a la capacidad para proporcionar a cada significante (palabra) un significado que ha sido clasificado para denominar un concepto, es necesario que el

estudiante interactúe y este constante contacto con su medio así como el apoyo de una persona mayor que le ayude a dar una expresión léxica a los objetos de su medio.

#### b. Conciencia Léxica

Es la habilidad para aislar la palabra y reconocerla como un elemento de cadena lingüística, el entrenamiento de esta capacidad permitirá a los estudiantes formar frases correctas, evitando equivocarse al juntar las palabras. Se evidencia en la correcta segmentación de frases en palabras.

#### c. Conciencia Pragmática

Es la capacidad de reflexión de los niños para obtener un buen lenguaje y utilizarla de manera efectiva en su contexto, mientras mejor desarrollen los niños esta habilidad para modificar su contexto a través del lenguaje, la complejidad lingüística será mejor.

#### d. Conciencia Fonológica

Bravo (2003) la conciencia fonológica entendida como una habilidad metalingüística es la capacidad de reflexionar y manipular el sonido de las palabras.

Morais, Alegria y Content (1997), Wagner y Torgensen (1987), Moraes y Mousty (1992), Jiménez y Ortiz (1995) Velarde (2001), citados por Velarde, Canales, Meléndez y Ligan (2013), mencionan que la conciencia fonológica es la capacidad para manipular y reflexionar sobre los sonidos del lenguaje hablado.

Para ( Treiman y Zukowski,1991), citados por Velarde, Canales, Meléndez y Ligan (2013), dependiendo del tipo de unidad lingüística, existen niveles de conciencia fonológica a través de la cual el niño manipula y reflexiona sobre los distintos sonidos del lenguaje hablado. Siendo los niveles: rimas, sílaba, intrasilábica, fonemas.

### **2.2.3 Conciencia fonológica**

#### **2.2.3.1 Aproximaciones conceptuales**

La conciencia fonológica es conceptualizada como una habilidad metalingüística. Al respecto; Soprano y Chevir-Muller, citados por Narbona (1993) afirman que la habilidad metalingüística es la conciencia que posee el sujeto acerca de su lengua, tanto de la conciencia fónica como del conocimiento acerca de los conceptos de palabra y frase, discriminación de palabra/no palabra y, frase/no frase, concepto diferencial de palabra concreta y palabra abstracta, de sustantivo, de adjetivo, adverbio, etc.

Así también, Jiménez (1995) sostiene que “la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (p.23).

En la misma línea Bravo (2005) consideró que la conciencia fonológica es “una habilidad metalingüística que permite al niño(a) procesar los componentes fonémico del lenguaje oral.”(p.7)

Treiman citado por Jiménez (1995) también habla de la conciencia fonológica como capacidad pero él considera que “es la capacidad para reflexionar sobre las unidades y manipular las subunidades del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas” (p.27)

Se habla de conciencia fonológica desde que el niño reconoce, identifica y puntualiza; las unidades del lenguaje: grafema y fonema. Y además de ello, representa y convierte el fonema en grafema, es decir, la conciencia fonológica es "la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente” Gombert (1992), citado por Barraza (2010, p. 50).



Sobre la conciencia fonológica Aguilar, García y Prosapio (2012) citan a Ugarte, (2002) quien textualmente manifiesta:

Conciencia fonológica es la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se le combina con otros, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que tiene un determinado significado otorgado arbitrariamente por el hombre. La comprensión de esta idea lleva a entender que si el niño no presenta una adecuada relación entre sonido y la representación escrita de una unidad léxica (letra), no podrá decodificar correctamente la palabra, lo que obviamente modificará su significado. Por otra parte, si el niño no tiene claridad sobre esta relación fonema - grafema, presentará errores que, pese a ser corregidos sobre la marcha de la lectura, harán de esta algo lento, complicado y cansado, que terminará influyendo en la comprensión. Así mismo, si el niño no enfrenta la palabra como una unidad, presentará dificultades para comprender una oración ya que no tendrá claridad de donde termina o comienza cada palabra, lo que afectará la comprensión global del texto. Por último, si el niño no logra segmentar las palabras en forma silábica, presentará una lectura desorganizada que no corresponderá a la forma en que se utiliza la palabra en su lenguaje hablado; así, si el niño en su lenguaje utiliza la palabra fue y al leerla la segmenta en forma errónea como fu-e no reconocerá ese tiempo verbal de inmediato y deberá releer la palabra, lo que en definitiva retardará su lectura y perjudicará la comprensión (p. 48)

Así también, Jiménez y Ortiz (1995), mencionan que la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. Por ello, se asume que la conciencia fonológica es la capacidad que tiene una persona para operar evidentemente con los segmentos de la palabra

En tal sentido, se concluye que la conciencia fonológica trata del desarrollo de los sonidos del lenguaje. Y se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

#### 2.2.4 Modelos explicativos de la Conciencia Fonológica

- Conciencia Fonológica factor causal de la lectura

Los defensores de esta postura sostienen que dentro del sistema alfabético el estudiante debe de tomar conciencia que las palabras tienen un sonido, el poderlas segmentar, el jugar con los sonidos que corresponden a las letras o conjunto de letras, estableciendo la relación grafema-fonema, sería indispensable para el éxito de la lectura y escritura, Jiménez y Ortiz (1995) explican que el desarrollo de la actividad lectora es determinante para la lectura de pseudo palabras y que en el sistema alfabético se tiene que descubrir que sonido le corresponde a cada palabra, identificando a las palabras que no le son conocidas. Por otro lado, existen estudios que defienden que la conciencia fonológica puede anteceder a la instrucción de la lectura.

- Conciencia Fonológica como consecuencia de la lectura

Según este punto de vista se menciona la conciencia fonológica como el efecto de la instrucción lectora y que cuando se aprende el alfabeto se descubre el grafema-fonema, es decir el jugar con los sonidos que corresponden a las letras conciencia de los segmentos del habla, ello permite conocer que la conciencia de las unidades fonológicas es facilitada por las letras. Esta postura permite apreciar que las personas que no pasaron por un sistema alfabético tendrían menos capacidad de conciencia fonológica. Asimismo otros estudios demuestran que la conciencia fonológica es consecuencia de la lectura. Jimenez y Ortiz (1995).

- Relación Bidireccional entre conciencia Fonológica y Lectura

Los informes sostienen que la conciencia fonológica es la capacidad de manipular y reflexionar sobre los sonidos del lenguaje oral, ello implica reflexionar sobre los segmentos del fonema, sílaba, palabras o rimas. Los estudios relacionados sobre conciencia fonológica y lectura determinan que hay una relación de facilitación mutua entre ambos, es decir la conciencia fonológica es tanto causa como consecuencia de la lectura. Los niveles de conciencia fonológica que son más fáciles de aprender serían una causa de la habilidad lectora y la consecuencia de la instrucción lectora sería todo aquellos niveles que se hallan con mayor dificultad, así mismo podría existir una relación entre ambos con la lectura.

Es decir, los niños deben de tener un mínimo de conciencia fonológica antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, para obtener habilidades lectoras básicas que le permitan

desarrollar tareas fonológicas más complejas, al mismo tiempo ello facilita el avance en la lectura.

Del mismo modo la conciencia fonológica en primer grado tiene influencia causal sobre la habilidad de decodificación que se debe alcanzar en el segundo grado, así también existe influencia causal en los niños de inicial sobre la conciencia fonológica de los estudiantes de primer grado y del conocimiento de letras del primer grado sobre el segundo grado Wagner, Torgensen y Rasote (1994) citado en Jiménez y Ortiz (1995).

Los estudios realizados por Ortiz (1994), citados por Jiménez y Ortiz (1995), señalan que existe relación entre conciencia fonológica y lectura esta direccionalidad depende del nivel de conciencia fonológica que tengan los estudiantes y del momento en que sea medido, sea antes o después de la instrucción lectora.

## 2.2.5 Conciencia fonológica y las habilidades metalingüísticas del lenguaje

Sostienen que la conciencia metalingüística es la capacidad para reflexionar y manipular los elementos sonoros que estructuran el lenguaje hablado, Jiménez y Ortiz (1995).

La mayoría de los especialistas aseguran que el conocimiento fonológico no es algo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de conocimiento que contribuyen al desarrollo total del mismo (Jiménez, 1995). En el ámbito educativo el docente puede disponer de diversos programas de enseñanza que en los últimos años han proliferado y tienen como finalidad ayudar a los niños a hacerse más conscientes de las unidades fonológicas que componen el lenguaje y entrenarlos en la manipulación de estas unidades (Bravo, 2005).

## 2.2.6 Etapas y desarrollo del aprendizaje lector

Uno de los problemas más grandes que presenta nuestro país, son los deficientes rendimientos de la lectura y la escritura que presentan los estudiantes, ya que como se sabe el saber leer y escribir es un proceso muy complejo y necesario para poderse integrar con éxito en cualquier sociedad. Más allá de factores culturales, sociales que intervienen en el desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los estudiantes que luego se manifiestan con

dificultades en la lectura podemos expresar que existen problemas de conocimiento de cómo enseñar estas habilidades complejas (Jiménez, J. y Ortiz, R. 1995).

Para Velarde, E., Canales, R., Melendez, M., Ligan, S. (2013) Existen distintas opiniones acerca de los prerequisites para adquirir la lectura una de ellas es el desarrollo de las habilidades orales de la lengua (hablar, escuchar e interaccionar) así como desarrollar las habilidades fonológicas desde los primeros años de edad preescolar, aun en la actualidad existen presiones acerca de enseñar la lectura y escritura a niños en temprana edad, dejando de lado otras actividades importantes como es el juego, el interaccionar con sus pares, no aun así, se considera que antes de una enseñanza formal se deben trabajar prerequisites con la finalidad de obtener información acerca de la secuencia posterior del desarrollo de la lectura y la escritura; primero, se debe iniciar con la decodificación que es un proceso más sencillo e ir aumentando la complejidad hasta llegar a la comprensión que es un nivel más complejo, de esta forma se podrá conocer que estudiante presenta retraso en este desarrollo que dificulte su proceso de adquisición de la lectura y poder intervenir de manera oportuna, como es el caso de niños con retardo lector o dislexia.

Uno de los modelos más aceptados que defienden como el estudiante aprende a leer y a escribir se encuentra sustentada por una secuencia de etapas, estudios realizados por Uta Fritz (1985) citado por Velarde, E., Canales, R., Melendez, M., Ligan, S. (2013) señalan que las etapas de la lectura se dividen en tres: logográfica, alfabética y ortográfica.

### 1.-La etapa logográfica

En esta etapa se menciona que los niños de 4 y 5 años de edad tienen la capacidad de reconocer una palabra globalmente por su apariencia antes de aprender a leer, para ello hace uso de algunas características de cada palabra como el color, la forma, el tamaño Jiménez y Ortiz (1995) es decir reconoce algunos logotipos de la misma forma y de su contexto, por lo expuesto afirman que los niños no leen sino que hacen uso de una estrategia visual, donde la selección selectiva es el mecanismo de decodificación temprana ( Velarde, E., Canales, R., Melendez, M., Ligan, S.,2013). Es decir, en esta etapa los niños reconocen las palabras como si fuera un dibujo y realizan trazos con la intención de comunicar algo aunque ello no guarde relación con los sonidos, asimismo esta etapa es caracterizada por depender del contexto.

### 2.- Etapa alfabética

La etapa logográfica da lugar a la etapa alfabética la que se caracteriza porque en ella se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológica de manera intencional a través de la enseñanza, el estudiante va aprender y desarrollar el código alfabético, en esta etapa el niño debe de haber desarrollado la capacidad de segmentar las palabras en sus letras, dándole a cada letra un sonido esta relación grafema-fonema debe ejecutarlo siguiendo el orden estricto de cada letra que corresponde a la palabra seleccionada y luego unir los sonidos para leer la palabra de manera global para comprender el significado, en esta etapa se desarrolla principalmente la ruta fonológica. Es decir, primero un análisis grafo-fonémico y luego la síntesis fonémica, entonces estaremos hablando recién de lectura. Colherart (1980), Reitsma (1984), Cuetos (1989) y Valle (1989) citados por Ramos, L. y Cuadro I. (2006) defienden que la ruta fonológica es la primera en aparecer y desarrollarse ya que el niño crea sus propias representaciones a través de las reglas grafema-fonema

### 3.- Etapa Visual-ortográfica

Cuando el alumno es capaz de leer cualquier palabra de manera global está en la etapa ortográfica, para Morton (1989) citado por Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., Ligan, S. (2013) define “la etapa ortográfica como aquella que consiste en la construcción de unidades amplias de reconocimiento sobre el nivel alfabético de la palabra y que permite que la parte fonémica sea reconocida al instante” (p. 61) por lo expuesto, no se podría mencionar que si el niño que domina correctamente el uso del grafema-fonema será un buen lector, para ello se requiere leer globalmente buena cantidad de palabras. Por lo tanto, la habilidad de la lectura se desarrolla en dos etapas, la alfabética donde el niño desarrolla la capacidad de elaborar estrategias de decodificación fonológica y la otra etapa llamada ortográfica donde se hace uso de estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra.

El modelo doble ruta menciona que hay dos caminos para lograr que se adquiera el léxico, una de ellas es la ruta visual que consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra escrita, es decir la secuencias de letras con las palabras que se encuentran almacenadas en el léxico visual y activar su representación que le corresponde, al identificar las palabras se accede al sistema semántico donde encontraremos las palabras organizadas por categorías y luego el sistema semántico activara el sistema fonológico,

posteriormente se activara la articulación de las palabras. Por otro lado Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995) también menciona que solo se puede leer palabras que tienen representación ortográfica hallados en el sistema léxico visual, expresa que los niños solo pueden leer palabras conocidas que han sido decodificadas fonológicamente y para las palabras desconocidas o pseudopalabras se tendrá que utilizar la ruta alternativa que es la ruta fonológica, reconociendo la unidad de los grafemas que la componen.

#### 2.2.7.- Relación entre conciencia fonológica y lectura Inicial

Muchos maestros y padres de familia se preguntan cuándo es apropiado que los niños se inicien en la lectura y escritura, por muchos años se pensaba que a la edad de 5 años el niño debería empezar un rápido aprestamiento para el logro del aprendizaje de la lectura, pero, bajo el modelo psicolingüístico el estudiante se inicia en la lectoescritura desde el momento que nace, es decir desde el primer contacto que hace con el adulto, en este caso la madre que es el primer agente socializador, quien lo estimula desde la etapa prelocucional

Por otro lado es necesario que el adulto brinde un lenguaje intenso y claro al niño para que la estructura de la conciencia fonológica se desarrolle y así poco a poco el niño podrá entender los aspectos simbólicos y culturales que posee el lenguaje escrito como medio transmisor y de esa manera se va desarrollando la conciencia alfabética Velarde (2009).

En este sentido, es necesario que los niños estén desde temprana edad en contacto con los libros, cuentos y que las madres les lean pequeñas lecturas mostrándoles las palabras para que sigan con la vista, de esa manera los niños podrán reconocer que en los escritos a parte de palabras, hay mensajes, sentimientos, etc. Por lo expuesto no se puede afirmar que existe una edad adecuada para enseñar a leer, porque va a depender del desarrollado cognitivo y psicolingüístico que poseen para la lectura.

Ello pone en la duda al enfoque comunicativo textual propuesto por el Ministerio de Educación (2010) quien sostiene que el niño debe aprender a leer dentro de un contexto real, autentico y desde el texto completo; con esa premisa contradice la posibilidad de usar las cada letra con su sonido de manera aislada, acceder a un léxico, manejar estrategias para mejorar y adquirir la velocidad lectora.

Bravo (2005) sostiene que para que el estudiante aprenda a leer debe haber logrado otros requisitos como coordinación motora fina, orientación viso espacial, diferenciar tamaño, forma así como contar con cierta madurez para entrar a reconocer las grafías y copiarlas.

Por otro lado, Velarde et al. (2010) muestra su preocupación por la forma como se lleva a cabo la enseñanza de la lectura debido a los resultados desalentadores, así mismo el ministerio de educación viene impulsando la enseñanza de la lectura a través del nuevo enfoque, sosteniendo que la lectura es un proceso natural y espontaneo.

Lamentablemente la educación en nuestro país viene trabajando de manera desarticulada, que no se aprecia continuidad favorable para la adquisición de la lectura de los estudiantes, la división entre la educación inicial y la educación primaria dificulta esta evolución cognitiva, al trabajar de manera desarticulada el nivel inicial con el nivel primario propiciaría en nuestros estudiantes un desarrollo cognitivo y psicolingüístico que le permite a los estudiantes el éxito de la lectura así como el poder detectar e intervenir de manera oportuna en aquellos estudiantes que evidencien dificultades, Velarde (2009).

Por todo lo expuesto, el lenguaje oral y escrito entendidas como habilidades metalingüísticas con distinto proceso pero que se retroalimentan entre sí, es necesario que se trabaje de manera paralela e interactiva en las instituciones educativas, ya que el lenguaje escrito es mucho más complejo y requiere de la conversión de grafema-fonema debido a que es totalmente alfabético y necesita de un código gráfico, convencional y simbólico, Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., Ligan, S. (2013).

#### 2.2.7.1 La familia y la conciencia fonológica

La rol de los padres es la alfabetización de sus hijos es sumamente importante desde edades tempranas, se observa que en las instituciones educativas del nivel inicial con los padres o la familia es más frecuente que en niveles superiores, ello es beneficioso porque les permite desarrollarse de distintas formas, el interactuar de distintas maneras desde las aulas, por otro lado, también se les brinda pautas para profundizar el conocimiento, lo grato que es leer y escribir, poniéndolos con el lenguaje escrito desde pequeños. Ramos, J., y Cuadrado, I. (2006).

Asimismo, el no vivir dentro de una familia nuclear afecta significativamente y de forma negativa en el rendimiento de los estudiantes. A su vez los estudiantes de familia

monoparentales perciben que sus padres muestran menos interés, despreocupación por las tareas y el poco compromiso con su educación. Los padres priorizan otras responsabilidades como es la manutención, dejando reducido espacios de interacción, de dialogo, perdiendo el contacto con ellos y muchas veces el control de lo que hacen o dejan de hacer los hijos, teniendo como resultado un deficiente rendimiento académico, Chuquimajo (2014).

Por otro lado, Gonzales (1995) menciona que en el caso de las familias nucleares los roles son compartidos, ello facilita el desarrollo del lenguaje oral, en la atención del niño en sus tareas escolares, facilitando un buen desarrollo de la adquisición de la lectura.

#### 2.2.7.2.- Familia y problemas de lectura

Jiménez, J. (2011) refiere que un niño se desarrolle favorablemente tienen que ver aspectos como clima emocional, estilos educativos, estructura familiar, aspectos sociales y psicológicos así como el nivel educativo de los padres van a influenciar en el desarrollo y personalidad del niño, ya que existe investigaciones sobre el ambiente alfabetizador familiar y la relación cognitiva de la lectura del niño.

La participación directa o indirecta de los padres en el apoyo en Las lecturas a sus hijos. Asimismo cuanto mayor contacto el niño tenga con material impreso será mucho más beneficioso para un buen hábito lector.

Por otro lado vemos, que existen estudios de la explicación genética sobre déficit de la lectura; donde el ambiente familiar así como la información genética permite conocer el nivel de lectura que obtendrán los estudiantes, ello nos proporcionara pautas para intervención y mejora de los estudiantes ante un posible retraso lector Jiménez, J.( 2011).

#### 1. Dislexia fonológica

La dislexia fonológica caracterizada por la incapacidad que tiene la persona para leer palabras poco conocidas o pseudopalabras, más esta incapacidad no las limita para leer palabras conocidas, es decir tienen dificultad para la conversión grafema-fonema que corresponde a la ruta



fonológico y hacen uso de la ruta léxica para compensar su dificultad cometiendo errores morfológicos, ya que leen solo la parte de la palabra que conocen completando con palabras supuestas o sustituyen las palabras.

## 2.- Dislexia visual o de superficie

La dislexia de superficie es a nivel lexical, es la incapacidad de leer las palabras conocidas o desconocidas de manera global sino que hacen uso de la decodificación fonológica, se evidencia al momento de hacer uso de la lectura, silabea son lentos, no llevan el ritmo.

## 3.- Dislexia mixta

Este tipo de dislexia se caracteriza por tener tanto de la dislexia fonológica como de la dislexia de superficie Jiménez, J. (2011).

### 2.2.8.- Desarrollo de la conciencia fonológica

Los niños al crecer desarrollan distintas habilidades metalingüísticas por medio de la toma de conciencia del lenguaje, gracias a la metacognición, la que se compone de diferentes habilidades. Dentro de las habilidades metalingüísticas se encuentra la habilidad metafonológica, “que permite tener conciencia de la existencia de las distintas unidades fonémicas, para así poder manipularlas y utilizarlas, permitiéndoles a los niños, entender y ser parte de un nuevo mundo” (Beltrán, Godoy, Guerra y Riquelme, 2012, p. 10).

La conciencia fonológica, se desarrolla desde los 4 años de edad teniendo un rol fundamental como predictor en el aprendizaje de la lectoescritura, es por ello, que la habilidad metalingüística de la sílaba se manifiesta en la etapa preescolar y no requiere de la decodificación para su desarrollo, en consecuencia, es independiente del proceso de alfabetización (Gómez, Pineda y Aguirre, 2005).

En la misma línea, Maluf y Barrera, (1997), citados en Canales (2008) afirman que la conciencia fonológica presenta un desarrollo secuencial de sus distintos componentes, iniciándose aproximadamente a los 4 años de edad, periodo en el cual se comienzan a

adquirir algunos aspectos de esta habilidad metalingüística, la que se optimiza y manifiesta en un mejor desempeño en las distintas tareas a medida que aumenta la edad.

Para, Negro y Traverso (2011) la conciencia fonológica evoluciona con el tiempo, a la edad de cinco años aproximadamente se puede percibir en los niños el desarrollo del lenguaje hablado, en definitiva, el momento de máximo desarrollo del lenguaje, es cuando la mayoría de los niños, han adquirido el conocimiento suficiente de grafemas, sílabas y palabras; factores relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura.

La conciencia fonológica, surge progresivamente a través de la adquisición del lenguaje. A los 4 años los niños pueden hacer juicio sobre las sílabas; a los 5, reconocen unidades de menor tamaño; y a los 6 a 7 años, pueden reflexionar sobre todas y cada una de las unidades más pequeñas, constituyendo así un desarrollo que va desde unidades más grandes a más pequeñas Defior (2004), citado en Defior y Serrano, (2011). Aunque, Owens (2003) considera que algunos niños de dos años de edad, demuestran que tienen cierta conciencia del sistema de sonidos, hacen rimas y juegan con los sonidos del lenguaje.

La evolución del conocimiento de las reglas fonológicas comienza en la infancia temprana con la habilidad de definir palabras familiares (Norris y Hoffman, 2002). Los distintos niveles de conciencia fonológica no tienen la misma importancia en cuanto a su influencia en la adquisición del lenguaje escrito. Mientras que el nivel silábico se desarrolla antes del aprendizaje de la lectoescritura, el acceso a todos los fonemas, nivel fonémico, emerge al enseñarles a los niños a leer y escribir, para lo cual es crítico el contacto con un sistema alfabético. Este nivel es el último en adquirirse y el más relevante para este aprendizaje según consenso Shankweller y Fowler (2004), Ziegler y Goswami (2005), citados en Defior y Serrano (2011). De acuerdo a un estudio realizado por Carrillo y Marín citados en Herrera y Defior (2005) la conciencia silábica se encuentra presente en la mayoría de los niños desde los 5 años en adelante, previo al aprendizaje de la lectura. Esto se explicaría por el carácter particularmente silábico del idioma español, en que las sílabas además son definidas acústicamente y es posible articularlas de forma independiente. Los niños ubicados en esta etapa presentan un buen desempeño en tareas como la identificación y segmentación de sílabas.

La asociación fonema-grafema se incrementa a los cinco años, revelando que los niños aumentan su conocimiento sobre los sonidos de las letras durante este periodo. Este fenómeno no es sorprendente porque en la etapa preescolar a los niños se les enseñan los grafemas de algunos fonemas. Lo anterior fue constatado en un estudio realizado en niños entre cinco y siete años que iniciaban su etapa escolar donde se observó que conocían la totalidad de las vocales y varias de las consonantes que se utilizaron en esta subprueba Coloma e Infante (2004).

Esta capacidad metalingüística para realizar diferentes tareas del habla (Conciencia Fonológica), puede según varios autores posibilitar el aprendizaje del dominio escrito. Las actividades para favorecer la Conciencia Fonológica suelen ir desde el análisis de la palabra, a la sílaba y el fonema. Por eso, se busca trabajar tanto a nivel de escucha como de manipulación de las distintas unidades lingüísticas a través de diversos ejercicios tipo juegos, tareas de eliminación de sonidos, actividades de detección de sílabas; así también, del uso de técnicas como: metáforas, descripciones, demostraciones, etc.

### **Importancia de la conciencia fonológica**

Diversas investigaciones han confirmado que las habilidades de la conciencia fonológica constituyen un factor fundamental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces, es decir; la conciencia fonológica es un prerequisite para la adquisición lectora del niño. Bradley y Bryant (1985) Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, (1999) Lundberg, Frost y Peterson, 1988; Roth, Speece y Cooper (2002) Sprugevica y HØien, (2003) Storch y Whitehurst (2002) Swanson, Mink y Bocina, (1999) Wagner, Torgesen y Rashotte, (1994), citados Herrera y Defior (2005) por uno de los principales problemas que afrontan los niños prelectores es comprender que el habla puede ser segmentada en unidades, hasta llegar a las más pequeña, que son los fonemas, y que estas unidades son las que se representan mediante letras.

Al respecto; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons y Rashotte citados por Herrera y Defior (2015) textualmente señalaron:

En la recodificación fonológica, la palabra escrita se descompone en sus componentes sonoros y se mantienen en la memoria a corto plazo. Si este almacén de memoria funciona de forma eficaz, entonces el resto de recursos cognitivos estarán disponibles para unir los sonidos individuales en la producción de la palabra y se posibilitará la recuperación de su significado de la memoria a largo plazo. La lógica del principio alfabético se hace visible si el niño entiende que el habla está constituida por una secuencia de sonidos; y, para aprender a leer, determinados estudiantes que carecen de dicha capacidad pueden no llegar a concebir dicha relación y estar abocados al retraso lector. (p. 82)

Para sustentar la importancia de la conciencia fonológica, Ferrer (2007), después de una vasta investigación llegó a la conclusión que existe una alta correlación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lengua en los primeros años de vida.

Ferrer (2007) expresa: “la habilidad de decodificación fonológica provee a los niños de un mecanismo de auto-enseñanza que, junto con el conocimiento del vocabulario y del contexto, es útil para aprender a leer palabras con las que no se han encontrado anteriormente.” (p. 53).

En la misma línea Snow y Burns citados por Ferrer (2007) literalmente manifiestan que:

La enseñanza orientada al desarrollo de la conciencia fonológica presenta considerables ventajas frente a otras propuestas instruccionales. Este tipo de enseñanza puede ser más efectiva cuando se enseña a los niños a manipular fonemas y letras, cuando la instrucción se concentra específicamente en uno o dos tipos de fonemas – en vez de múltiples fonemas-, y cuando se enseña a grupos pequeños. (p. 55)

No obstante a pesar de los estudios realizados sobre conciencia fonológica, sigue existiendo la polémica acerca de si la conciencia fonológica es un prerequisite necesario para la adquisición lectora o si se desarrolla como resultado de la experiencia lectora.

### **Dimensiones de la conciencia fonológica**

Diversos autores como Read (1991), citado por Panca (2004) sostienen que la conciencia fonológica tiene tareas y lo que lo diferencia es el acceso a los diferentes unidades fonológica. Por otro lado, existe otra manera de interpretación que menciona que la conciencia fonológica está en si misma y tiene distintas unidades y estos se encuentran de acuerdo a la unidad lingüística que se va a reflexionar o manipular.

Asimismo, existe la preocupacion por explicar cuáles son los niveles de conciencia fonologica, Treiman (1991) y Treiman y Zukowski (1991), citados por Panca (2004) señalan que la conciencia fonológica está compuesta por unidades lingüísticas, señalando que las unidades silábicas, intrasilabicas y rima tienen la misma entidad lingüística que los fonos y fonemas. Por otro lado, Arnaiz y Ruiz (2001) citado por Panca (2004) refiere los siguientes niveles de conciencia fonológica.

❖ Conciencia de rima y aliteración

Para Domínguez y Clemente (1993) citado por Panca (2004), mencionan que es una tarea amena y de mucha facilidad para los niños, aunque no es muy favorable para desarrollar la conciencia fonológica. Por otro lado, diversas investigaciones sostienen que es el primer nivel de la adquisición de la conciencia fonológica y que existe una estrecha relación entre las tareas de la rima y la adquisición de la lectura.

❖ Conciencia silábica

Según Escoriaza y Barberan (1991) citado por Panca (2004) sostienen que la silaba es la unidad oral más pequeña, independiente y articulada, para la percepción y expresión del lenguaje siendo más manipulable. Y que el desarrollo de la conciencia del fonema es posterior a la conciencia silábica

❖ Conciencia intrasilabica

Arnaiz y Ruiz (2001), citado por Panca (2004) mencionan que los niños tienen que haber desarrollado la habilidad para segmentar y reconocer el grafema-fonema, visual y auditivamente, para poder enfrentarse a la lectura.

❖ Conciencia fonémica

La conciencia fonémica es una habilidad denominada por algunos autores como conciencia segmental.

Asimismo para el desarrollo de la investigación se trabajara las tareas del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).

1. **Segmentación silábica.** Se muestra el ejemplo N° 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño(a): “Mira, ¿Qué es esto?, una mano ¿verdad? Bien vamos a separar la palabra mano en “partes” y vamos a dar una palmada por cada parte que tenga. Mira lo voy a hacer yo primero y luego tú lo repites”. El examinador dice “ma” “no”, dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas. Igual se realiza con “zapato”, luego “za”, “pa”, “to”. Se pasan todos los dibujos.
2. **Supresión silábica.** Se muestra el ejemplo N ° 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño (a): “Mira, vamos a ver estos dibujos uno por uno, jugaremos a NO decir la primera “parte”, de su nombre. Fíjate bien. Esto es una mano, ¿no es cierto?, vamos a decirlo sin pronunciar la primera parte. Entonces el examinador levanta las manos a la altura de la mesa, mueve la mano derecha y al mover la izquierda da un golpe en la mesa y dice “no”. Tenemos que decir “no”. Después del ejemplo n° 2 (dibujo del zapato) y se repite la instrucción, diciendo “pato”, mientras se da dos golpes en la mesa. Se pasan todos los dibujos.
3. **Detección de rimas.**  
**Rimas iniciales.** Se le muestra al niño (a) los cuatro dibujos del ejemplo y dice: Ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es un carro, una moto, un mono, un caracol. “Escucha: el carro corre rápido, el caracol corre lento”. Luego señala, el primer dibujo diciendo, “mira esto es un carro, la primera parte de esta palabra es “ca” ¿verdad? Ahora tú me vas a decir cuál de estos dos dibujos (señalando el mono y el caracol), comienza por la misma parte que carro, es decir por “ca”, Si el niño (a) señala el caracol, le indicamos que una los dos dibujos carro y caracol con una línea usando lápiz. Después se brinda el ejemplo n° 2 “mo”: Si realiza los ejemplos debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: araña,

zapato, rata, pelota, playa, cuna, zanahoria, pera, ala, cuchillo, raqueta, plátano. Se le dice “junta con una raya los dibujos que empiecen de la misma forma”.

**Rimas finales.** Se le muestra al niño (a) los cuatro dibujos del ejemplo y dice: “Mira, ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es una ventana, una cometa, una bicicleta, una campana. Escucha: Me acerqué a la ventana y vi una campana”. Se muestra, el primer dibujo diciendo, “mira, ventana, termina en “ana” ¿verdad? Dime cuál de estos dos dibujos (señalando la bicicleta y la campana) termina también en “ana”. Si el niño (a) señala campana con una línea usando lápiz. Después se le brinda el ejemplo N° 2 “eta”. El niño (a) debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: gota, pelota, tambor, ballena, rodilla. Se dice “une con una línea los dibujos que terminen de la misma forma”.

#### 4. Adición silábica

**Adiciones iniciales.** “Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú los juntas y me dices que palabra sale”. “Presta atención, si tenemos “pa” y luego “to”, mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa, ¿qué palabra sale? Pato, ¿verdad? Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: bo, la, te, le. Siempre dar apoyo multimodal, es decir auditivo, visual, kinestésico.

**Adiciones finales.** “Ahora vamos a seguir jugando a juntar partes, para ver que palabras salen. Presta atención porque es algo diferente a lo anterior.

Escucha, si tenemos “ta”, pero antes decimos “go” mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa. ¿Qué palabra sale? Gota, bien. Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: vi, no; pe, lo.

#### 5. Aislar fonemas

**Fonema inicial.** Se le muestra al niño (a) la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño (a) que repita, (silla, cigarro, jirafa, fuego, gorro) luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos empieza por /fff/? Fuego, muy bien.

- Dado, ladrillo, raqueta, camarón, tambor.

Señala el que empieza con /rrr/

- Silla, fantasma, dedo, llavero, chanco.  
Señala el que empieza con /sss/
- Nariz, mano, pizarra, pandereta, chupón.  
Señala el que empieza con /mmm/

**Fonema final.** Se le muestra al niño (a), la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño (a) que repita, (bastón, choclo, lápiz, pan, sol) luego de la pregunta: ¿Cuál de estos dibujos termina por /sss/? Lápiz, muy bien.

- Camión, ángel, tenedor, lentes, lápiz  
Señala el que termina por /rrr/
- Dinero, pincel, botón, pez, ventilador.  
Señala el que termina por /nnn/
- Raíz, patín, alfiler, pastillas, caracol.  
Señala el que termina por /lll/

**Vocales.** Se le muestra al niño (a) la lámina de ejemplos y nombra cada uno de ellos. Se le pide al niño (a) que repita. (Ficha, rata, dedo carro, sillón). Luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos tiene dos veces el sonido /a/? Rata, muy bien.

- Dragón, moto, taza, pera, chino.  
Señala al que tiene dos veces el sonido /o/
- Tele, bota, mecha, luna, llave.  
Señala al que tiene dos veces el sonido /e/

## 6. Unir fonemas

“Ahora voy a pronunciar unos sonidos, tú los vas a juntar para adivinar qué palabra estoy diciendo”. Vamos con un ejemplo: /n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo?

Se le dice al niño (a): ahora tú dices los sonidos y yo digo la palabra.

Luego se continúa con los ejemplos: /m/ /i/; /e/ /n/; /e/ /s/ y después los ítems.

## 7. Contar fonemas

“Te voy a decir unas palabras y tú tienes que contar los sonidos que tienen”.

Si yo digo /nnnnoooo/ ¿Cuántos ruiditos diferentes oyes? Hay dos sonidos diferentes /nnn/ y /ooo/, bien. Las palabras de los ítems se muestran sin alargar.

### 2.2.2. Familia



El vocablo familia es un concepto fundamental, a pesar de ello no es fácil definirlo, porque tanto su estructura y las funciones que desempeñan los miembros que la integran, están casi siempre en una fase de transición. Sin embargo, en su definición habitual, “la familia son dos o más personas que se relacionan por consanguinidad, matrimonio o adopción, y que habitan la misma vivienda” (Chuquimajo, 2014).

Flaquer (2003) citado por Chuquimajo (2014) considera que la familia desde la antigüedad ha sido el pilar fundamental de la sociedad y ha estado expuesta a transformaciones sociales y culturales así como por acontecimientos políticos e históricos, sin embargo sigue ocupando un lugar primordial en el proceso de reproducción de la colectividad, no solo física a través del nacimiento de los hijos, sino también cultural mediante la trasmisión de los valores, normas e ideales de una sociedad, de una generación a otra. No obstante también presenta carencias de tipo material y emocional, donde no se practican valores o se incuban pautas de relación problemática que pueden traducirse en comportamiento problemáticos.

Para Tabera y Rodríguez (2010) la familia es el marco de referencia y de pertenencia primario de un individuo, que posibilita el desarrollo de sus capacidades no en vano Garabito (1994) dijo que la familia “es la unidad básica de la experiencia humana” (p.13).

Estructuralmente, “la familia es un conjunto de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan sus miembros y contemplan aspectos de su organización, tales como: subsistemas, límites, roles y jerarquía” Garavito (2008) Desde el punto de vista funcional, se enfocan los procesos y patrones de interacción a través de los cuales la familia cumple con sus funciones afectivas e instrumentales.

La familia, para Robles (2012), es una institución social en la cual a través de las interacciones, se facilita el desarrollo de habilidades, valores, actitudes y comportamientos que, en un ámbito de cariño, apoyo, reconocimiento y compromiso permite la integración de los individuos a la sociedad. Para su funcionamiento, a su vez, la familia debe satisfacer las siguientes actividades: lo predecible de la vida de sus miembros; la coordinación de las

actividades familiares; la creación de niveles de exigencia; la presencia de un clima de comunicación y apoyo recíproco.

La familia es un entorno de intimidad donde ideas, afectos y sentimientos se aprenden e intercambian. En ella la comprensión, el afecto, la serenidad, el amor, son gratificadas. La familia significa para la mayoría de personas el ámbito más valorado, ya que actúa como una red de relaciones y fuentes de apoyo, además de que contribuye al ajuste psicosocial del individuo. La familia busca, así, llegar a convertirse en un espacio idóneo para la comunicación, la relación, la estabilidad y el desarrollo de identidad individual. Y se convierte, es un elemento clave e indispensable dentro del proceso enseñanza aprendizaje, por tanto debe implicarse en actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje de su hijo por medio de actividades motivadoras para el niño. Robles (2012).

Según Chuquimajo (2014) la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) clasifica a la familia de la siguiente manera:

### **Familia monoparental**

Es un tipo de familia con estructura incompleta, para Giraldes, Penedo, Seco y Zubeldia (1998) es toda agrupación familiar de hijos dependientes económicamente, de un solo progenitor con el cual conviven, y que es a la vez el que ostenta, sea de hecho o de derecho, la custodia sobre los mismos. Debido a que se toma como punto de referencia a la familia convencional (los dos progenitores y los hijos), algunas veces las familias monoparentales adquieren connotaciones peyorativas como: familias incompletas, familias rotas, etc.

Según Chouhy (2013) las familias monoparentales generan ciertos efectos psicológicos negativos tanto en la madre (o el padre) y en los hijos. Los hijos presentan: sensación de abandono, mayor tensión psíquica y desaliento. Las familias en las que hay ausencia del padre, de la madre o de ambos, se constituye en una situación de riesgo para

sus integrantes, en particular para los adolescentes ya que estos se encuentran en un periodo crítico de su desarrollo.

Así también, la ausencia del padre genera diferentes manifestaciones si se toma en cuenta la edad del hijo. Al respecto Reyes y Muñoz (1999) manifiestan que los niños escolares presentan depresión, sentimiento de pérdida y mucha pena, no obstante los adolescentes presentan problemas de rendimiento escolar, inestabilidad emocional y baja autoestima, además de dolor y frecuentes conductas de agresividad.

### **Familia nuclear**

La familia nuclear toma fuerza en occidente a partir del siglo XIX, se convirtió en el modelo de familia para aquellas sociedades donde la industrialización cobró un mayor desarrollo, Pacheco (2012) incluso se proclamó como la unidad básica de la sociedad por la funcionalidad de su tamaño y por el aporte que hacía a la subsistencia. López, (1994) manifiesta que desde entonces es considerado como núcleo elemental de la sociedad y modelo natural de organización compuesto por ambos padres e hijos compartiendo el hogar. Esta estructura es predominante en sociedades occidentales.

Según Valdez (2007) la familia nuclear es considerada como el ideal social y no patológico. Expresa la mayor frecuencia de problemas académicos, emocionales y conductuales en niños que viven en familias diferentes a la nuclear. El crecer en una familia nuclear se asocia con ciertas ventajas, mayores recursos económicos, ya que se cuenta con los ingresos íntegros de ambos padres, una parentalidad más efectiva, ya que se puede dividir los roles en el cuidado de los hijos, lo cual representa un aumento de la cantidad y calidad del tiempo que se le dedica a los mismos, finalmente hay apoyo mutuo ante las dificultades o los retos que implica la crianza y de una mayor estabilidad emocional de ambos padres debido al apoyo mutuo y el afecto que se brinda.

### **Familia extensa**

De acuerdo a Hurtado (2003) la familia extensa modificada es aquella integrada por miembros, mujeres y hombres unidos maritalmente, de hecho o de derecho, donde

conviven bajo el mismo techo hasta tres generaciones, y gira en torno a la abuela quien es el centro de esta familia, por lo que continúa siendo matricentrada. En el esquema de la abuela, se socializan todas las mujeres de la casa como madres, vírgenes y mártires (p.68).

De acuerdo a lo planteado, en este tipo de familia el hecho de que las madres más jóvenes habiten junto a la madre abuela es con el fin de contar con el apoyo y la ayuda de la familia, para poder laborar fuera del hogar dejan a cargo del cuidado de los hijos a la madre abuela, o a las hermanas solteras que están en casa.

Para Chan (2006) la familia extensa esta conforma con los abuelos y con los tíos, tanto de la línea materna como de la paterna y textualmente dice:

La figura de los abuelos es de notable incidencia en el funcionamiento de la familia de origen, ya que puede tener más presencia y mayor poder un abuelo que los propios padres. Este subsistema, puede estar externo a la familia de origen o interno, en función de si viven o no con la familia (p. 36).

Sin embargo, esto no es un factor determinante para vislumbrar el poder que ejercen con su palabra, puesto que muchos abuelos no cohabitan aunque están totalmente involucrados en el sistema Chan, (2006). Aunque se deberá tener en cuenta, que la dinámica particular de una familia alcanza matices diferentes cuando vive con la presencia habitual y cotidiana de los padres.

En tal sentido, la familia extensa está constituida; por una agrupación numerosa de miembros, en la que junto a los padres e hijos, se incluyen abuelos, tíos, primos etc., abarcando dos o más generaciones y sus miembros suelen mantener lazos afectivos muy intensos, respetando las decisiones de la pareja de más edad (los abuelos), que dirigen la vida de la familia y ordenan el trabajo del hogar.

### **Instituciones Educativas públicas y privadas**

Las diferencias en los aprendizajes de los estudiantes se asocian a múltiples variables. Por un lado, los estudiantes tienen aprendizajes disímiles a causa de las

desigualdades socioeconómicas con las que llegan al sistema escolar y estas desigualdades se potencian debido a la composición socioeconómica de las escuelas a las que asisten Duarte (2009). Es decir, aparte de la condición socioeconómica de los estudiantes, los aprendizajes varían según las características de las escuelas.

El debate sobre la efectividad de las escuelas públicas en comparación con las escuelas privadas continúa activo y ha sido estudiado y documentado por una gran cantidad de investigadores. Mientras la gran mayoría de las investigaciones analizan la evidencia de efectividad de estos dos tipos de escuelas en países desarrollados, muy poco ha sido escrito sobre los países en desarrollo y en particular sobre América Latina. Más aún, un número reducido utiliza bases de datos de pruebas estandarizadas que incluyen varios países como PISA, TIMMS, PIRLS o el primer y segundo estudio de LLECE en América Latina y permiten realizar comparaciones entre países y regiones Duarte (2009).

Al respecto, Valverde, Canales, Melendez y Lingan (2009) textualmente señalan que:

Diversos estudios descriptivos en Latinoamérica muestran las diferencias entre escuelas públicas y privadas. En el Perú fue comprobada su importancia en un modelo multivariado y multinivel. Las escuelas privadas tenían mejores resultados que las escuelas públicas. Ello no obstante, es necesario realizar análisis más precisos sobre la naturaleza de tal vínculo. En particular, cuánto de dicho efecto puede ser capturado por variables sociales de las escuelas, como sus recursos socioeconómicos, sus características geográficas u otras variables relacionadas con las escuelas y profesores (p, 86).

No obstante, los resultados de la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (2007), en el Perú, dan cuenta que los colegios públicos hoy tienen, en promedio, el mismo desempeño que los privados en lo referido a nivel satisfactorio en matemática. Asimismo, la brecha en comprensión lectora también se ha acortado. Aun así, en el Perú la gran mayoría de padres prefieren las escuelas privadas a las públicas ya que existe la concepción de que la educación privada es de mejor calidad.

En el estudio de Dioses y Panca (2000) quienes también confirmaron que los alumnos procedentes de colegios privados superaron a los colegios públicos, tanto en la lectura de letras, sílabas y palabras como en la lectura de textos y comprensión.

En tal sentido este estudio se centra en determinar la diferencia de conciencia fonológica de los estudiantes según el tipo de gestión de las instituciones educativas público y privada.

### **Tipo de Instituciones por la Gestión**

Según la Ley General de Educación N° 28044 Art. 16.- las Instituciones Educativas son públicas o privadas y su funcionamiento es autorizado por la Dirección Regional de Educación correspondiente, en coordinación con la Unidad de Gestión Educativa Local. Por el tipo de gestión puede ser.

**Públicas de gestión directa**, a cargo de autoridades educativas nombradas o encargadas por el sector de educación, otros sectores o Instituciones del estado. Las Instituciones Públicas son gratuitas y son creadas y sostenidas por el Estado. Los inmuebles y bienes son de propiedad estatal, y el pago de remuneraciones es asumido por el Sector de Educación y otro Sector de la Administración Pública que esté a cargo de la Institución Educativa.

**Públicas de Gestión Privadas**, a cargo de entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos en convenio con el estado. En este tipo de encuentran las Instituciones Educativas Públicas creadas y sostenidas por el Estado que son gestionadas por entidades privadas mediante convenio con el Ministerio de Educación. Los inmuebles y equipos son propiedad del Estado o de la entidad gestora y las remuneraciones son asumidas por el estado.

**De Gestión Privada**, a cargo de personas naturales o jurídicas de derecho privado. En este tipo se encuentran Instituciones Educativas creadas por iniciativa privada.

## **Enfoque Psicolingüístico**

La psicolingüística es un campo interdisciplinario, porque reúne los fundamentos empíricos de la Psicología y la Lingüística. El primer término, “psico” centra su interés en conocer cómo se adquieren los sonidos y significados lingüísticos, como llegamos a su comprensión en las oraciones y la Lingüística se ocupa de la estructura del lenguaje, los psicolingüistas intentan describir cómo comprendemos y producimos el lenguaje; es decir, están interesados en los procesos implicados en el uso del lenguaje (Carrillo, 1992).

Según Harris y Coltheart (1983) en Carrillo (1992) los psicolingüistas pretenden dar a conocer como comprendemos y producimos el lenguaje.

La psicolingüista reúne los fundamentos empíricos de la psicología y la lingüística que estudian los procesos mentales que explican la adquisición del lenguaje, es decir se trata de un campo interdisciplinario. Ya que la lingüística estudia la estructura del lenguaje, la palabra psico significa dar a conocer es decir cómo funciona este sistema, como se adquieren los sonidos y significados lingüísticos. Dicho de otra forma cómo funciona este sistema cuando las personas hablan y como llegan a su comprensión de oraciones.

Por lo tanto la psicolingüística tiene la función de dar a conocer la comprensión y producción del lenguaje. Siendo su manifestación del lenguaje de dos formas: a través del lenguaje oral y a través de la escritura, Por lo que al contextualizar este aporte teórico y pragmático de psicolingüística va hacer parte principal del marco teórico que proponemos en el presente trabajo.

Singorini y Do Couto Cavalcanti (1998) menciona, que las investigaciones actuales coinciden en niveles de conciencia fonológica y se entiende a la conciencia fonológica como un conjunto de habilidades de distintos niveles de dificultad y desarrollo además de ser continuo y no se le concibe como un factor unitario. Es decir la conciencia fonológica es la manipulación de diferentes unidades de lenguaje sonoro, que implica el conocimiento y la manipulación de distintas unidades de las palabras desde rimas sonidos de sílabas y complejos sonidos aislados.

Por lo tanto la conciencia fonológica forma parte del conocimiento metalingüísticos definidos como la manipulación y reflexión y manipulación del lenguaje en sus diferentes niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático. (Gombert, 1990), considerándose la metalingüística como una parte del dominio de la metacognición

## 2.3. Definiciones operacionales

**Conciencia Fonológica:** Conocimiento metalingüístico que consiste en tener conciencia de que las palabras se componen de unidades menores segmentables e intercambiables, a cada una de las cuales les corresponde un fonema y sonido de la lengua, y en tener la capacidad para establecer la correspondiente relación entre grafías y unidades fónicas.

**Instituciones Educativas Publicas:** Creadas y sostenidas por el Estado, cuya gestión directa está a cargo de autoridades educativas nombradas por el sector educación del Estado.

**Instituciones Educativas Privadas:** Creadas por iniciativa privada, cuya gestión está a cargo de personas naturales o jurídicas de derecho privado.

**Familia:** La familia es el marco de referencia y de pertenencia primario de un individuo, que posibilita el desarrollo de sus capacidades

**Familia monoparental:** Agrupación familiar de hijos dependientes económicamente, de un solo progenitor con el cual conviven, y que es a la vez el que ostenta, sea de hecho o de derecho, la custodia sobre los mismos. Debido a que se toma como punto de referencia a la familia convencional

**Familia extensa:** Integrada por miembros, mujeres y hombres unidos maritalmente, de hecho o de derecho, donde conviven bajo el mismo techo hasta tres generaciones, y gira en torno a la abuela quien es el centro de esta familia, por lo que continúa siendo matricentrada.

**Familia nuclear:** Núcleo elemental de la sociedad y modelo natural de organización compuesto por ambos padres e hijos compartiendo el hogar

## 2.4. Hipótesis y variables

### 2.4.1 Hipótesis general.



Existen diferencias significativas en la Conciencia Fonológica según tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.

#### **2.4.2 Hipótesis específicas.**

1. Existen diferencias significativas en la dimensión de Segmentación silábica de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.
2. Existen diferencias significativas en la dimensión Supresión silábica de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.
3. Existen diferencias significativas en la dimensión Detención de rimas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.
4. Existen diferencias significativas en la dimensión Adición silábica de Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.
5. Existen diferencias significativas en la dimensión Aislar fonemas de Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.
6. Existen diferencias significativas en la dimensión de Unir fonemas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.
7. Existen diferencias significativas en las dimensión Contar fonemas de la Conciencia Fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06.

#### **2.4.3 Identificación de variables**

Variable 1: Tipo de Familia, tipo de institución educativa,

Variable 2: Nivel Conciencia Fonológica.

Tabla 1.

*Operacionalización de la variable conciencia fonológica*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
Segmentación silábica	Identifica las palabras con una sílaba	7, 12,	Deficiente
	Realiza la separación de palabras con dos sílabas.	1, 3, 4, 9, 11, 14, 20	
	Realiza la separación de palabras con tres sílabas.	2, 5, 6 8, 15, 18, 19	
	Realiza la separación de palabras con cuatro sílabas.	10, 13, 16, 17	
Supresión silábica	Suprime palabras con dos sílabas.	1, 2, 4, 7, 11	Regular
	Suprime palabras con tres sílabas.	3, 5, 6, 10, 12	
	Suprime palabras con cuatro sílabas.	8, 9	
Detección de rimas	Detecta rimas iniciales y finales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,	Satisfactorio
Adición silábica	Adiciona sílabas iniciales	1, 2, 3, 4, 5	
	Adiciona sílabas finales		
Aislar fonemas	Aísla los fonemas iniciales	1, 2, 3,	Sobresaliente
	Aísla los fonemas finales	1, 2, 3,	
	Aísla las vocales	1, 2	
Unir fonemas	Une fonemas y forma una palabra de una sola sílaba	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	
	Une fonemas y forma una palabra de dos sílabas	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	
Contar fonemas	Cuenta los fonemas en palabras con 1 sílaba	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12	
	Cuenta los fonemas en palabras con 2 sílabas	2, 4, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.

*Operacionalización de la variable tipo de familia*

Dimensiones	Indicadores
Nuclear	Vive con ambos padres
Monoparental	Viven con uno de los padres
Extensa.	Viven con ambos padres y otros familiares

Fuente: elaboración propia

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de Investigación**

El tipo de estudio es básica descriptivo comparativo, ya que, se obtiene datos de una misma variable en diferentes poblaciones y luego se compararan.

Para Carrasco (2006) un estudio descriptivo está orientado a:

Describir la realidad tal como es, tal como se presenta, en las condiciones y circunstancias en que ésta se presenta. No se provoca, no se simula, no se condiciona. La realidad, materia de investigación, debe ser estudiada tal como se presenta en el mismo espacio y en el momento en que se produce el fenómeno; pero considerando que la realidad es muy dinámica. (p. 41).

En la presente investigación se describe, registra, analiza e interpreta la realidad o fenómeno actual tal como se presenta. El proceso de la investigación descriptiva

comparativa, rebasa la mera recogida y tabulación de datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, suponiendo clasificación, interpretación y evaluación.

La presente investigación corresponde al diseño no experimental, al respecto el diseño no experimental, según Hernández et al (2010), “se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.149).

A su vez se subdivide en diseño transversal descriptivo, Carrasco (2006) afirma. “Estos diseños se emplean para analizar y conocer las características, rasgos, propiedades y cualidades de un hecho o fenómeno de la realidad en un momento determinado del tiempo” (p 72).

El siguiente diagrama representa a este diseño:

M1	O1
M2	O2

Donde:

M1, M2 = Representan a cada una de las muestras.

O1, O2 = Las puntuaciones de cada muestra.

### **3.2. Unidad de análisis**

La unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación (Carrasco, 2006).

En tal sentido, la unidad de análisis de esta investigación son los estudiantes de 5 y 6 años que cursan Educación Inicial de Instituciones Públicas y Particulares pertenecientes a la UGEL 06.

### 3.3. Población de estudio

Según Tamayo (2004) la población es la totalidad de un fenómeno de estudio, es decir, incluye la totalidad de unidades de análisis que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrando un conjunto N de entidades que participan de una determinada característica, y se le denomina la población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a una investigación. La población objeto de estudio son los estudiantes que cursan Educación Inicial de Instituciones Públicas y Particulares pertenecientes a la UGEL 06.

### 3.4. Tamaño de muestra

La muestra es una parte o fragmento representativo de la población, cuyas características esenciales son las de ser objetiva y reflejo fiel de ella, de tal manera que los resultados obtenidos en la muestra puedan generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población. (Carrasco, 2009).

Se trabajó con todos los niños cuyos padres dieron su consentimiento para que se les evalúe.

Finalmente, la muestra estuvo conformada por 200 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera.

Tabla 3.

*Distribución de la muestra según tipo de institución*

Institución educativa	f	%
Público	93	47%
Particular	107	53%
Total	200	100%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se observa, que del 100% de los estudiantes, el 46,5% (93) pertenecen a instituciones educativas públicas y el 53,5% (107) pertenecen a instituciones educativas particulares.

### **3.5. Selección de muestra**

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencional. Al respecto Mata y Macassi (1997) manifiesta que dicho muestreo “consiste en un conjunto de reglas, procedimientos y criterios mediante los cuales se selecciona un conjunto de elementos de una población que representan lo que sucede en toda esa población” (p 76).

En tal sentido los criterios que se tomó en cuenta para la selección de la muestra fueron:

Pertenencia a una Institución Educativa Estatal y Particular de la UGEL 06.

Pertenecer a las aulas de inicial de 5 y 6 años de edad.

A los padres de familia se les solicitó el consentimiento para evaluar a su niño.

### **3.6. Instrumentos de recolección de datos.**

#### **3.6.1 Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)**

El test de habilidades metalingüísticas (THM) está compuesto por siete sub test: Segmentación Silábica con (20) ítems, Supresión Silábica (12) ítem, Detección de Rimas (12) ítems, Adiciones Silábicas (10) ítems, Aislamiento de Fonemas (8) ítems, Unión de Fonemas (20) ítems y Conteo de Fonemas (20) ítems que en su conjunto evalúan solo la metafonología.

#### **Ficha Técnica**

Autores : Gómez, Valero, Buades y Pérez

Año : 1995

Rango de aplicación : Pre-Escolares

Administración : Individual

Descripción : El test de habilidades metalinguísticas (THM) está compuesto por siete sub test, que evalúa la conciencia fonológica, es decir, solo la metafonología.

### **Administración.**

La administración de la prueba se da en forma individual en un tiempo aproximado de 30 minutos, con instrucciones precisas para cada uno de los sub test, donde el niño debe responder verbalmente luego de habersele dado las demostraciones. Las instrucciones, luego de efectuarse el análisis lingüístico y la validación por criterio de Jueces, quedaron de la siguiente forma:

1. **Segmentación silábica.** Se muestra el ejemplo N° 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño(a): “Mira, ¿Qué es esto?, una mano ¿verdad? Bien vamos a separar la palabra mano en “partes” y vamos a dar una palmada por cada parte que tenga. Mira lo voy a hacer yo primero y luego tú lo repites”. El examinador dice “ma” “no”, dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas. Igual se realiza con “zapato”, luego “za”, “pa”, “to”. Se pasan todos los dibujos.
2. **Supresión silábica.** Se muestra el ejemplo N° 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño (a): “Mira, vamos a ver estos dibujos uno por uno, jugaremos a NO decir la primera “parte”, de su nombre. Fíjate bien. Esto es una mano, ¿no es cierto?, vamos a decirlo sin pronunciar la primera parte. Entonces el examinador levanta las manos a la altura de la mesa, mueve la mano derecha y al mover la izquierda da un golpe en la mesa y dice “no”. Tenemos que decir “no”. Después del ejemplo n° 2 (dibujo del zapato) y se repite la instrucción, diciendo “pato”, mientras se da dos golpes en la mesa. Se pasan todos los dibujos.
3. **Detección de rimas.**  
*Rimas iniciales.* Se le muestra al niño (a) los cuatro dibujos del ejemplo y dice: Ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es un carro, una moto, un mono, un caracol. “Escucha: el carro corre rápido, el caracol corre lento”. Luego señala, el primer dibujo diciendo, “mira esto es un carro, la primera parte de esta palabra es “ca” ¿verdad? Ahora tú me vas a decir cuál de estos dos dibujos (señalando el mono y el caracol), comienza por la misma parte que carro, es decir por “ca”, Si el

niño (a) señala el caracol, le indicamos que una los dos dibujos carro y caracol con una línea usando lápiz. Después se brinda el ejemplo n° 2 “mo”: Si realiza los ejemplos debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: araña, zapato, rata, pelota, playa, cuna, zanahoria, pera, ala, cuchillo, raqueta, plátano. Se le dice “junta con una raya los dibujos que empiecen de la misma forma”.

**Rimas finales.** Se le muestra al niño (a) los cuatro dibujos del ejemplo y dice: “Mira, ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es una ventana, una cometa, una bicicleta, una campana. Escucha: Me acerqué a la ventana y vi una campana”. Se muestra, el primer dibujo diciendo, “mira, ventana, termina en “ana” ¿verdad? Dime cuál de estos dos dibujos (señalando la bicicleta y la campana) termina también en “ana”. Si el niño (a) señala campana con una línea usando lápiz. Después se le brinda el ejemplo N° 2 “eta”. El niño (a) debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: gota, pelota, tambor, ballena, rodilla. Se dice “une con una línea los dibujos que terminen de la misma forma”.

#### **4. Adición silábica**

**Adiciones iniciales.** “Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú los juntas y me dices que palabra sale”. “Presta atención, si tenemos “pa” y luego “to”, mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa, ¿qué palabra sale? Pato, ¿verdad? Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: bo, la, te, le. Siempre dar apoyo multimodal, es decir auditivo, visual, kinestésico.

**Adiciones finales.** “Ahora vamos a seguir jugando a juntar partes, para ver que palabras salen. Presta atención porque es algo diferente a lo anterior. Escucha, si tenemos “ta”, pero antes decimos “go” mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa. ¿Qué palabra sale? Gota, bien. Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: vi, no; pe, lo.



## 5. Aislar fonemas

**Fonema inicial.** Se le muestra al niño (a) la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño (a) que repita, (silla, cigarro, jirafa, fuego, gorro) luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos empieza por /fff/? Fuego, muy bien.

Dado, ladrillo, raqueta, camarón, tambor.

Señala el que empieza con /rrr/

Silla, fantasma, dedo, llavero, chanco.

Señala el que empieza con /sss/

Nariz, mano, pizarra, pandereta, chupón.

Señala el que empieza con /mmm/

**Fonema final.** Se le muestra al niño (a), la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño (a) que repita, (bastón, choclo, lápiz, pan, sol) luego de la pregunta: ¿Cuál de estos dibujos termina por /sss/? Lápiz, muy bien.

Camión, ángel, tenedor, lentes, lápiz

Señala el que termina por /rrr/

Dinero, pincel, botón, pez, ventilador.

Señala el que termina por /nnn/

Raíz, patín, alfiler, pastillas, caracol.

Señala el que termina por /lll/

**Vocales.** Se le muestra al niño (a) la lámina de ejemplos y nombra cada uno de ellos. Se le pide al niño (a) que repita. (Ficha, rata, dedo carro, sillón). Luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos tiene dos veces el sonido /a/? Rata, muy bien.

Dragón, moto, taza, pera, chino.

Señala al que tiene dos veces el sonido /o/

Tele, bota, mecha, luna, llave.

Señala al que tiene dos veces el sonido /e/

## 6. Unir fonemas

“Ahora voy a pronunciar unos sonidos, tú los vas a juntar para adivinar qué palabra estoy diciendo”. Vamos con un ejemplo: /n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo?

Se le dice al niño (a): ahora tú dices los sonidos y yo digo la palabra.

Luego se continúa con los ejemplos: /m/ /i/; /e/ /n/; /e/ /s/ y después los ítems.

## 7. Contar fonemas

“Te voy a decir unas palabras y tú tienes que contar los sonidos que tienen”.

Si yo digo /nnnnoooo/ ¿Cuántos ruiditos diferentes oyes? Hay dos sonidos diferentes /nnn/ y /ooo/, bien. Las palabras de los ítems se muestran sin alargar.

## Calificación

Las puntuaciones de todas las sub pruebas oscilan entre 0 y 1, siendo la máxima puntuación que puede obtener el examinado 7 y la mínima 0. Cada ítem correctamente resuelto por el niño (a) se valora como 1 punto. La puntuación de cada sub test se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos del examinado y el número total de ítems del sub test. La puntuación total de la prueba es la suma de todos los cocientes de los sub test. De acuerdo a los resultados totales obtenidos se agrupan en 4 categorías:

Tabla 4.

*Baremo del instrumento*

Puntaje	Estadios	Descripción
De 0 a 1, 75	Deficiente	Los estudiantes acrecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura.
De 1, 75 a 3, 50	Regular	Alumnos capaces de desenvolverse con dificultades en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
De 3, 50 a 5, 25	Satisfactorio	Estudiantes que puntúan consistentemente en los cinco primeros sub test de THM.
De 5, 25 a 7	Sobresaliente	Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las sub pruebas 6 y 7.
		Alumnos con un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.

**Confiabilidad:**

Este Test valora el grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al iniciar el aprendizaje de la lectura. El presente estudio utilizó la adaptación hecha por Noemí Panca en el año 2000. La confiabilidad de esta adaptación se realizó mediante la técnica de dos mitades usando la fórmula de Kuder – Richardson 20 obteniéndose el puntaje de 0.81 y con la técnica de consistencia interna utilizando Alpha de Cronbach se obtuvo el puntaje de 0.81. En cuanto a la validez, se realizó la validez de contenido mediante el criterio de jueces y la validez de construcción por el método de análisis factorial exploratorio siendo la variante explicada 47.69. Asimismo la medida de adecuación de muestreo de Kayser – Myer – Olking es de 0.83.

**Validación:**

Se realizó la validez por juicio de expertos en cuanto a contenido, constructo y formato solicitando la opinión de tres docentes especialista en la temática de la investigación, coincidiendo en su validez de constructo, formato y contenido coincidiendo con un promedio de 90% de validez.

**3.7 Análisis e interpretación de información.**

El procesamiento y análisis de la información obtenida se realizó con el programa estadístico SPSS v. 22. Asimismo, se realizó de acuerdo con las técnicas estadísticas descriptiva: se presentó en tablas de frecuencia y porcentajes, los datos categorizados por niveles, según baremos del test y en el caso de las dimensiones se utilizó los datos sin categorizar utilizando las medidas de tendencia central: la media y las desviación estándar. En la estadística inferencial, para verificar las hipótesis planteadas; se utilizó: las pruebas U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis para establecer diferencias significativas en muestras independientes debido a que los datos no tenían distribución normal (tabla, 15). Todas las pruebas se realizaron con un nivel de confianza de 95%.

## **CAPÍTULO IV**

### **Resultados**

#### **4.1 Análisis e interpretación de resultados.**

A continuación se presenta el análisis de los resultados, en la primera parte se incluyeron los estadísticos descriptivos de las variables de estudio y en la segunda parte los estadísticos inferenciales para realizar la comprobación de hipótesis.

##### **4.1.1 Análisis de Resultados Descriptivos.**

###### **Niveles de conciencia fonológica**

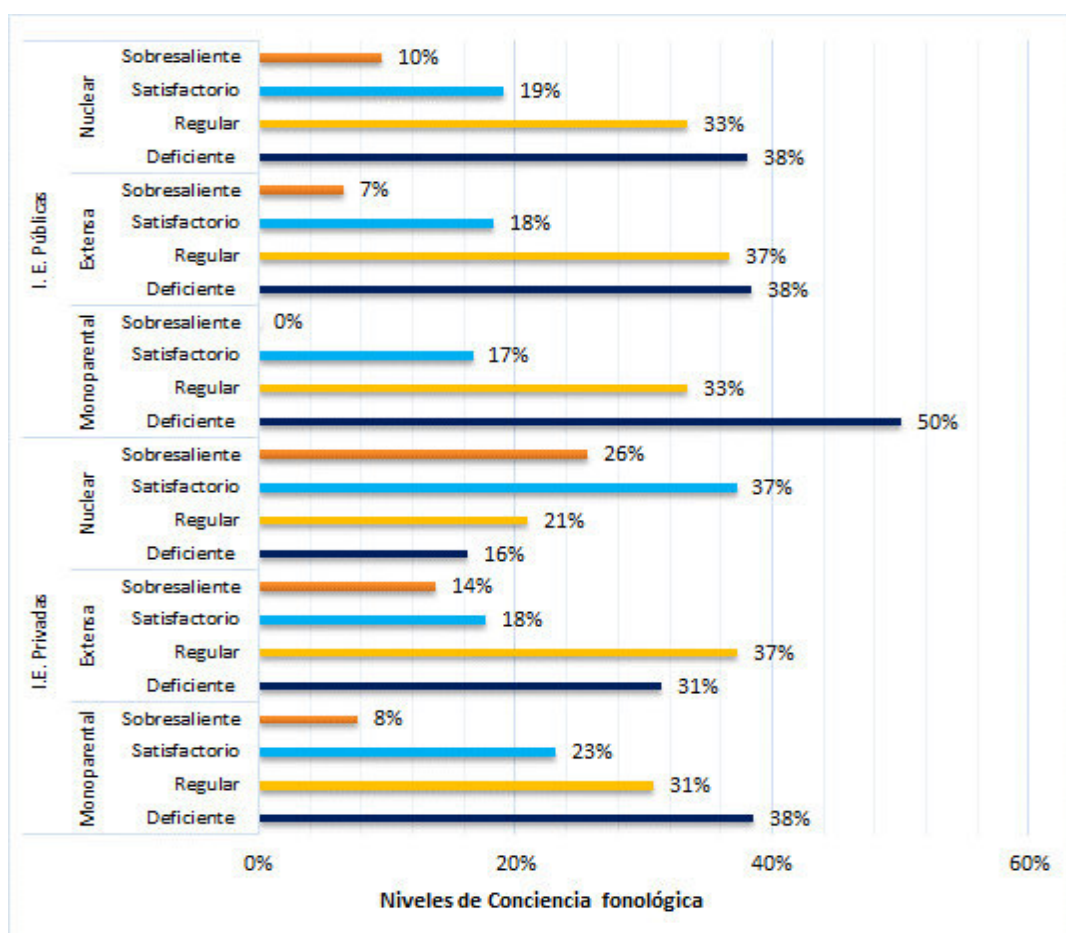
En la tabla 5 y figura 1 se observa, que el mayor porcentaje de estudiantes de instituciones públicas que pertenecen al tipo de familia monoparental (50%), extensa (38%) y nuclear (38%); se ubican en el nivel deficiente de conciencia fonológica, es decir, carecen de habilidades fonológicas básicas. Mientras que el mayor porcentaje de los estudiantes de instituciones privadas que pertenecen al tipo de familia monoparental se ubican en el nivel deficiente (38%), los de familia extensa (37%) en el nivel regular y los de familia nuclear se ubican en un nivel satisfactorio (37%).

Tabla 5.

*Diferencia de los niveles de conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones educativas públicas y privadas.*

Niveles de conciencia fonológica	I.E. Privadas						I.E. Pública						Total	
	Tipo de familia													
	Monoparental		Extensa		Nuclear		Monoparental		Extensa		Nuclear		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Deficiente	5	38%	16	31%	7	16%	6	50%	23	38%	8	38%	65	33%
Regular	4	31%	19	37%	9	21%	4	33%	22	37%	7	33%	65	33%
Satisfactorio	3	23%	9	18%	16	37%	2	17%	11	18%	4	19%	45	23%
Sobresaliente	1	8%	7	14%	11	26%	0	0%	4	7%	2	10%	25	13%
Total													200	100%

Fuente: elaboración propia



*Figura 1. Distribución de porcentajes de los niveles de conciencia fonológica según tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones educativas públicas y privadas*

**Niveles de la dimensión segmentación silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.**

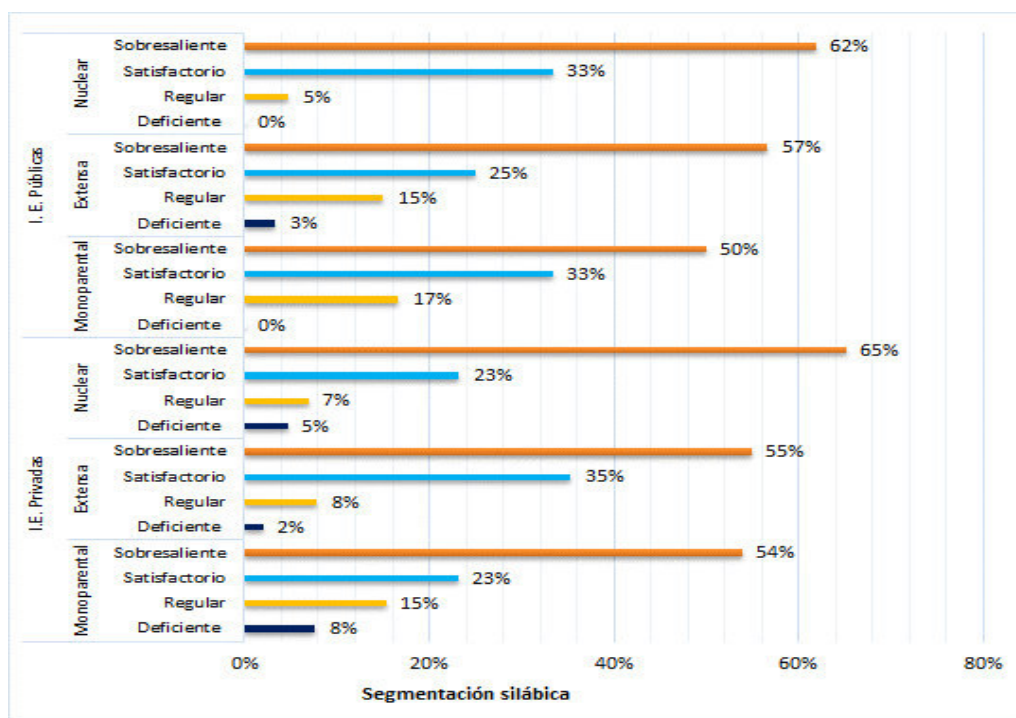
En la tabla 6 y figura 2 se observa, que en la dimensión segmentación silábica los estudiantes de las instituciones públicas se encuentran en los niveles satisfactorio (33%) y sobresaliente (62%); siendo la familia nuclear con mayor porcentaje. Igualmente sucede con los estudiantes de instituciones privadas; sobresalen el tipo de familia nuclear (65%) en el nivel sobresaliente y (23%) en el nivel satisfactorio.

Tabla 6.

*Niveles de la dimensión segmentación silábica de conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*

Niveles de la dimensión Segmentación Silábica	I.E. Privadas						I.E. Pública						Total	
	Tipo de familia													
	Monoparental		Extensa		Nuclear		Monoparental		Extensa		Nuclear		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Deficiente	1	8%	1	2%	2	5%	0	0%	2	3%	0	0%	6	2%
Regular	2	15%	4	8%	3	7%	2	17%	9	15%	1	5%	21	11%
Satisfactorio	3	23%	18	35%	1	23%	4	33%	1	25%	7	33%	57	29%
				%	0	%				5		%		
Sobresaliente	7	54%	28	55%	2	65%	6	50%	3	57%	1	62%	11	58%
				%	8	%				4		3	%	6
Total													20	100
													0	%

Fuente: elaboración propia



*Figura 2.* Distribución de porcentajes de los niveles en la dimensión segmentación silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.

**Niveles de la dimensión Supresión Silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.**

Describiendo la tabla 7 y figura 3 se tiene que; el mayor porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas y privadas que pertenecen al tipo de familia: monoparental, extensa y nuclear. Se ubican en el nivel deficiente en la dimensión supresión silábica de conciencia fonológica.

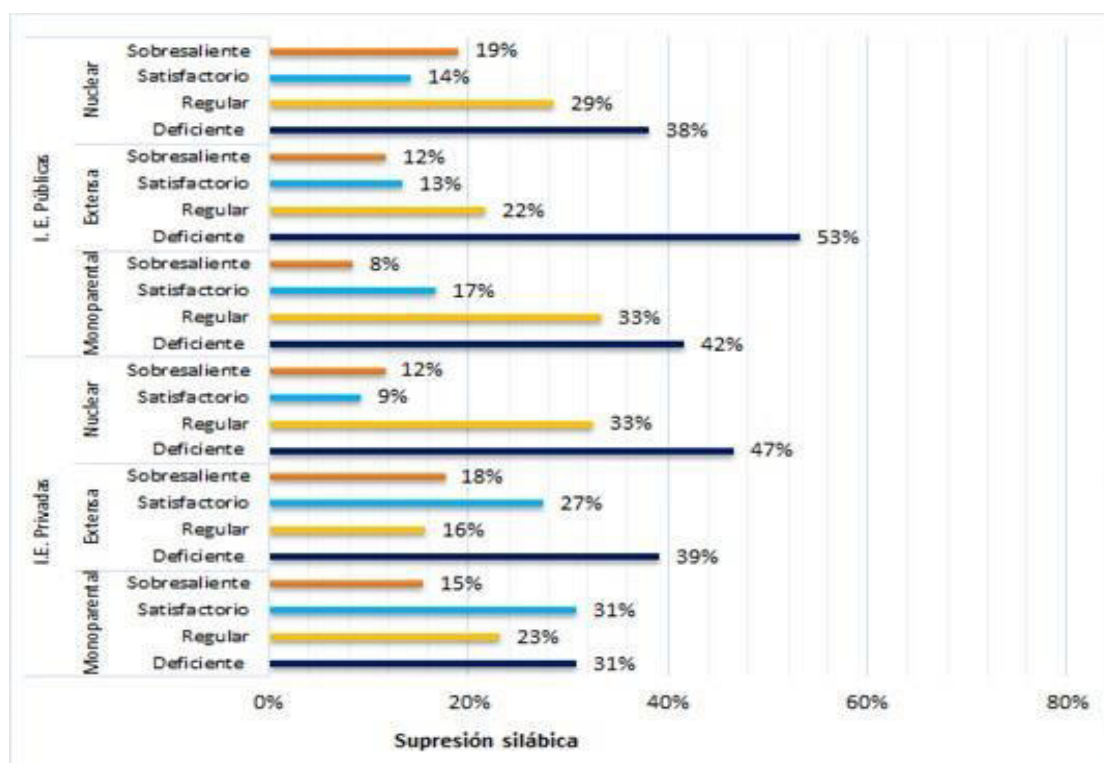
Tabla 7.

*Distribución de frecuencias de los niveles de la dimensión supresión silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas*

Niveles de la dimensión supresión silábica	I.E. Privadas						I.E. Pública						Total	
	Tipo de familia													
	Monoparental		Extensa		Nuclear		Monoparental		Extensa		Nuclear			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Deficiente	4	31%	20	39%	20	47%	5	42%	32	53%	8	38%	89	45%
Regular	3	23%	8	16%	14	33%	4	33%	13	22%	6	29%	48	24%
Satisfactorio	4	31%	14	27%	4	9%	2	17%	8	13%	3	14%	35	18%
Sobresaliente	2	15%	9	18%	5	12%	1	8%	7	12%	4	19%	28	13%
Total													200	100%

Fuente: elaboración propia





*Figura 3.* Distribución de porcentajes de los niveles de la dimensión supresión silábica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.

### **Niveles de la dimensión detección de rimas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas o privadas.**

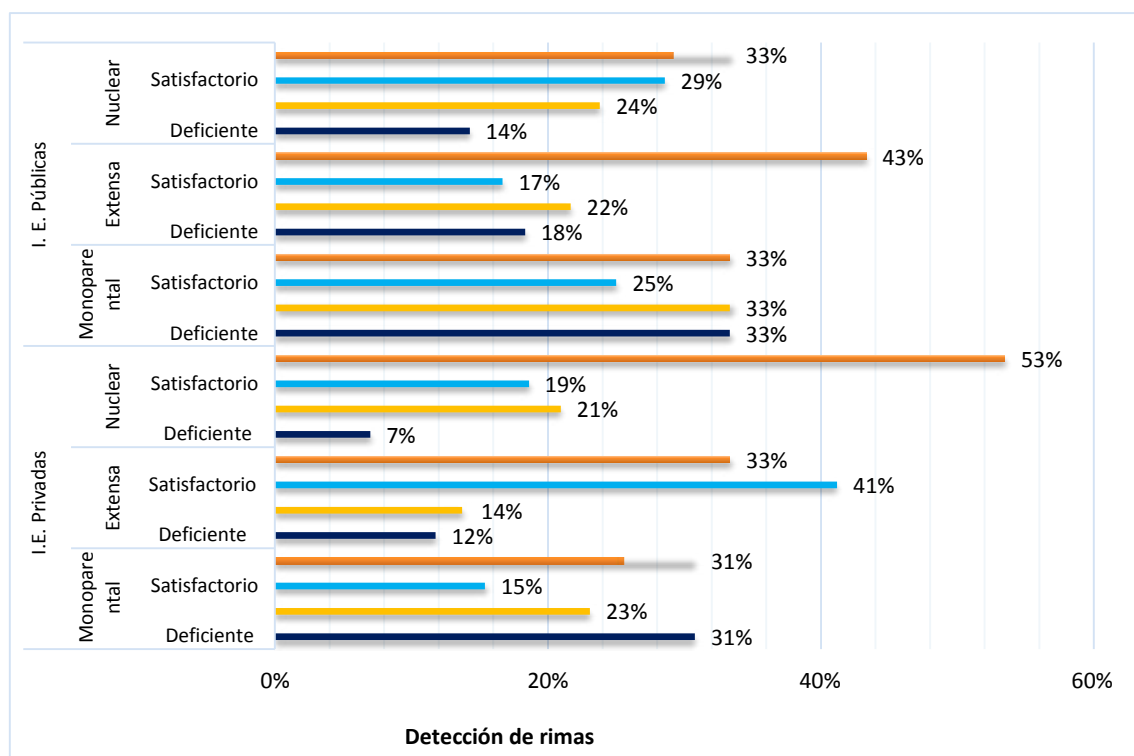
En la tabla 8 y figura 4 se observa, que en la dimensión detección de rimas de la conciencia fonológica según el tipo de familia los estudiantes de las instituciones públicas se encuentran en el nivel sobresaliente (43%) y (33%); siendo la familia extensa con mayor porcentaje seguido de la familia nuclear. Igualmente sucede con los estudiantes de instituciones privadas; sobresalen los del tipo de familia nuclear (53%) en el nivel sobresaliente y (41%) en el nivel satisfactorio los de tipo de familia extensa.

Tabla 8.

*Niveles de la dimensión detección de rimas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*

Niveles de la dimensión	I.E. Privadas						I.E. Pública						Total	
	Tipo de familia													
	Monoparental	Extensa		Nuclear		Monoparental	Extensa		Nuclear		f	%		
f		%	f	%	f		%	f	%	f			%	
Deficiente	4	31	6	12	3	7%	4	33%	1	18	3	14	89	45%
		%		%					1	%		%		
	3	23	7	14	9	21	4	33%	1	22	5	24	48	24%
		%		%		%			3	%		%		
	Satisfactorio	2	15	2	41	8	19	3	25%	1	17	6	29	35
Sobresaliente		%	1	%		%			0	%		%		
	4	31	1	33	2	53	4	33%	2	43	7	33	28	13%
		%	7	%	3	%			6	%		%		
Total													20	100
													0	%

Fuente: elaboración propia



*Figura 4. Distribución de porcentaje de los niveles de detección de rimas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*

[illegible]

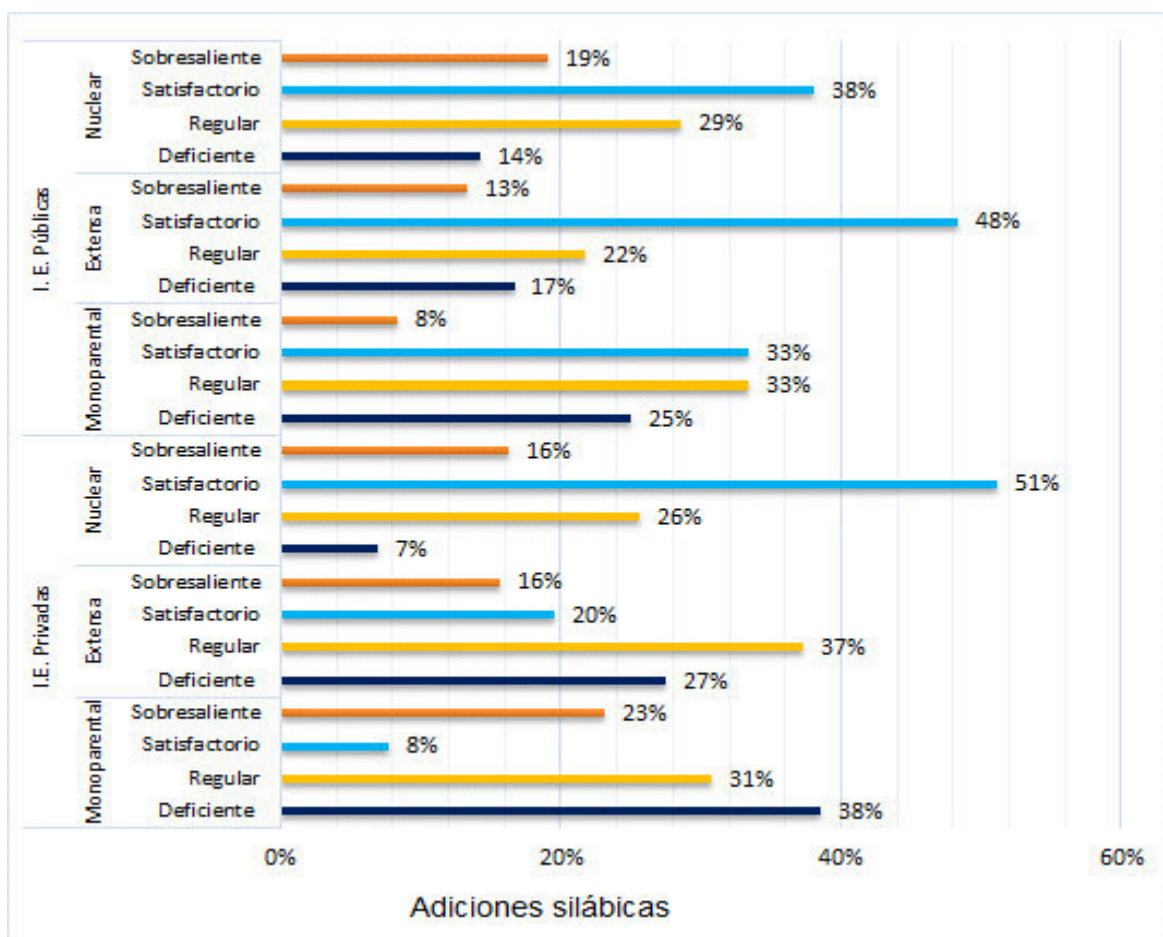


Figura 5. Niveles de la dimensión adiciones silábicas según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.

### Niveles de la dimensión Aislamiento de Fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas o privadas.

En la tabla 10 y figura 6 se observa, que el mayor porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas, que pertenecen al tipo de familia monoparental (58%) se ubican en el nivel deficiente. En la familia de tipo extensa (42%) tienen un nivel deficiente y la familia de tipo nuclear (43%); se ubican en el nivel deficiente; en la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica. En cambio en los estudiantes de instituciones privadas; el mayor porcentaje de estudiantes que pertenecen al tipo de familia monoparental se ubican en el nivel deficiente (46%), en el tipo de familia extensa (47%) se ubica en el nivel regular y la familia de tipo nuclear (42%) se ubica en el nivel satisfactorio.

Tabla 10.

*Niveles de la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*

Niveles de aislamiento de fonemas	I.E. Privadas						I.E. Pública						Total	
	Tipo de familia													
	Monoparental		Extensa		Nuclear		Monoparental		Extensa		Nuclear		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Deficiente	6	46%	14	33%	4	9%	7	58%	25	42%	9	43%	65	33%
Regular	4	31%	20	47%	17	40%	3	25%	20	33%	6	29%	70	35%
Satisfactorio	2	15%	11	26%	18	42%	2	17%	12	20%	5	24%	50	25%
Sobresaliente	1	8%	6	14%	4	9%	0	0%	3	5%	1	5%	15	7%
Total													200	100%

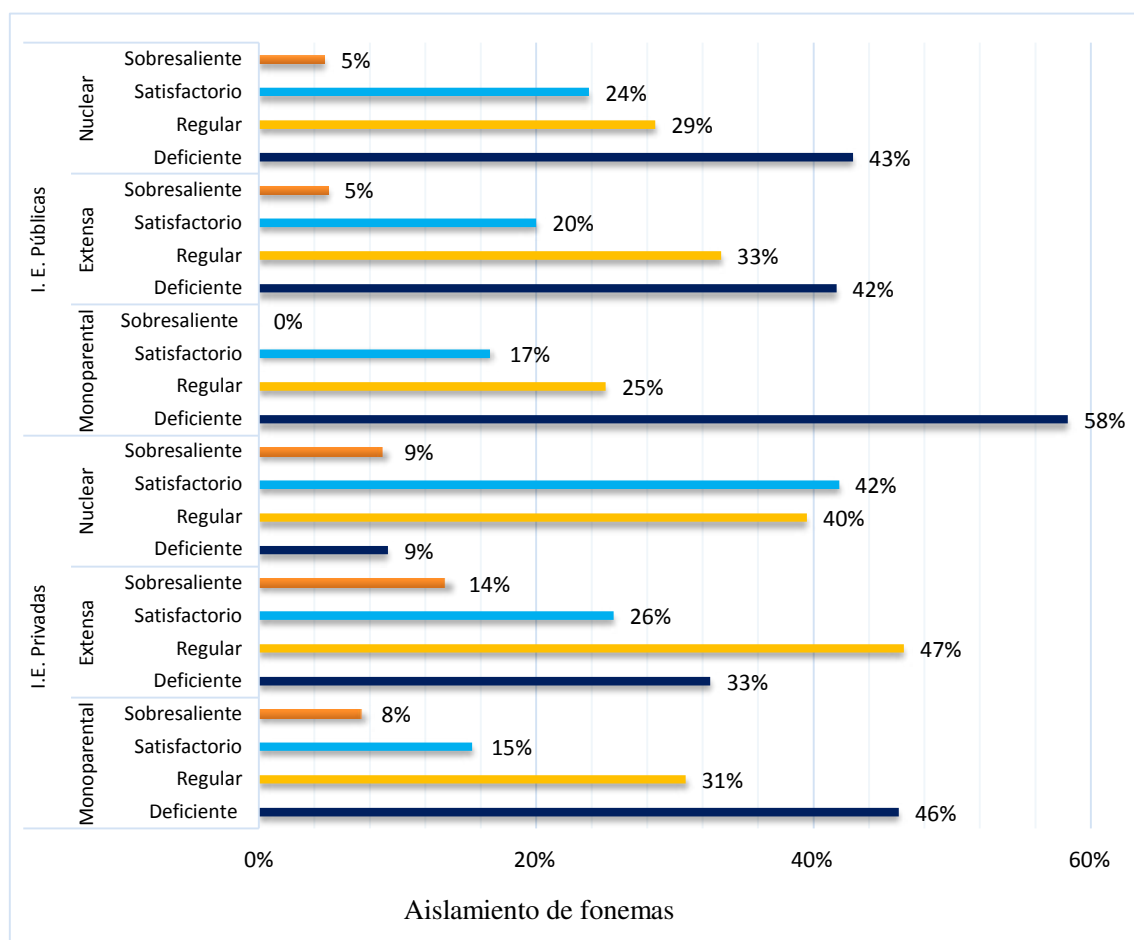


Figura 6. Niveles de la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.

**Niveles de la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.**

En la tabla 11 y figura 7 se observa, que el mayor porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas se encuentran en el nivel deficiente, que pertenecen al tipo de familia monoparental (67%) y al tipo de familia de tipo extensa (73%) y la familia de tipo nuclear (52%); en la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica. Igualmente, en los estudiantes de instituciones privadas; el mayor porcentaje de estudiantes que pertenecen al tipo de familia monoparental se ubican en el nivel deficie (62%) en el tipo de familia extensa (69%) y la familia de tipo nuclear (60%) se ubica en el nivel deficiente.

Tabla 11.

*Niveles de la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*

[illegible]

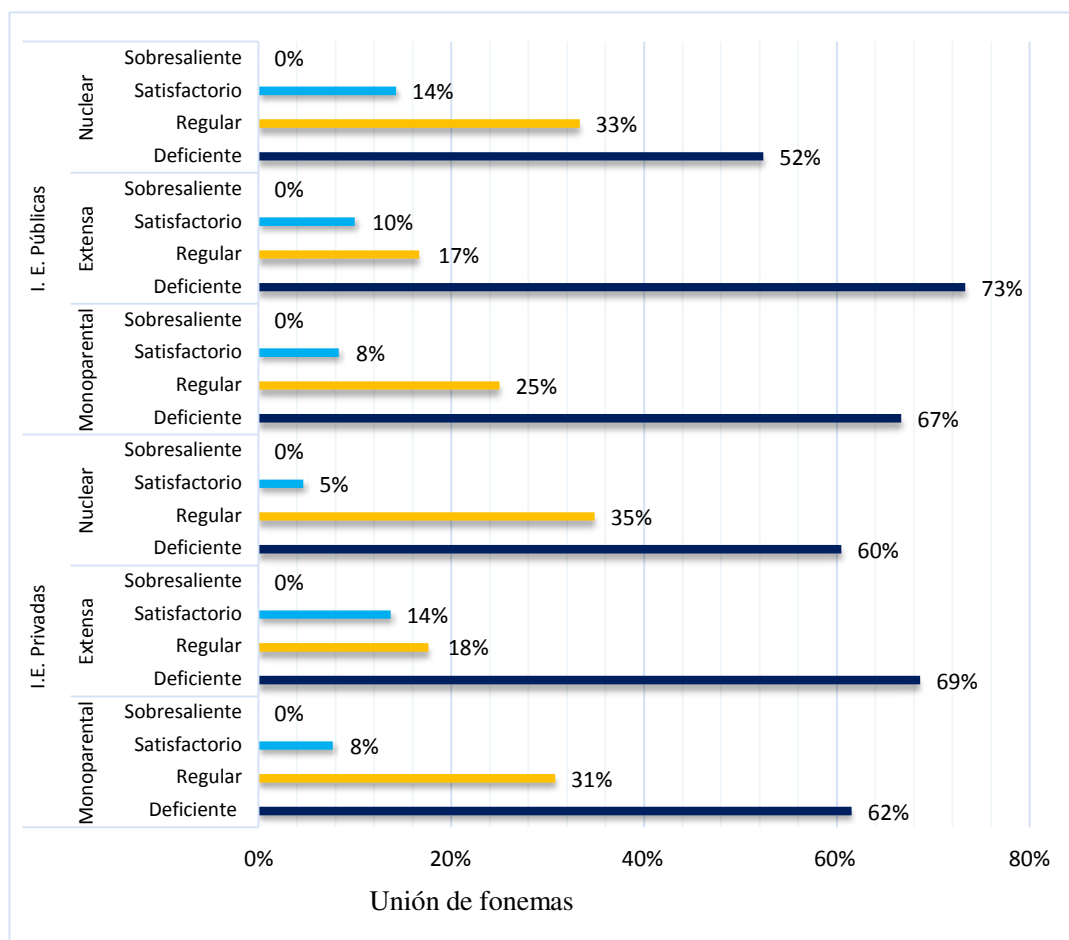


Figura 7. Niveles de la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas o privadas.

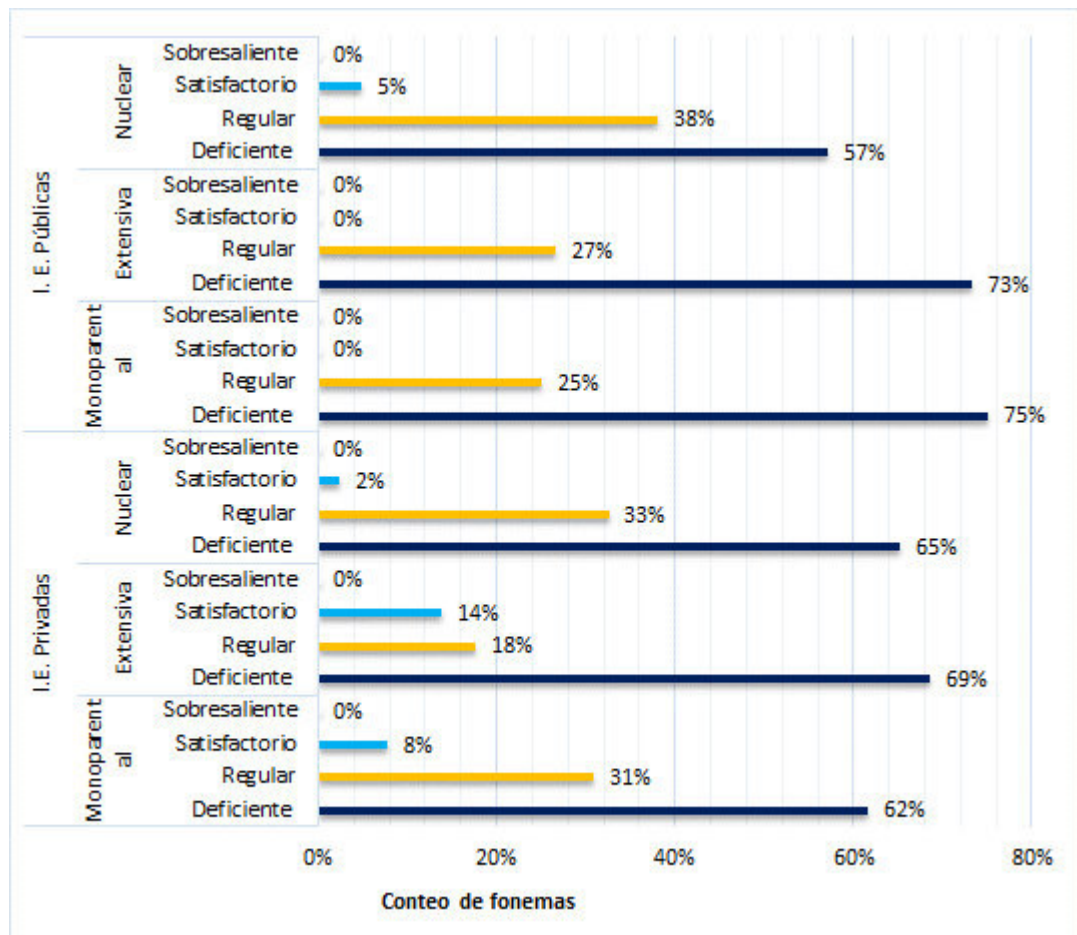
**Niveles de la dimensión de conteo de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.**

En la tabla 12 y figura 8 se observa, que el mayor porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas, que pertenecen al tipo de familia monoparental (75%) se ubican en el nivel deficiente. En la familia de tipo extensa (73%) y la familia de tipo nuclear (57%); se ubican en el nivel deficiente; en la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica. Igualmente, en los estudiantes de instituciones privadas; el mayor porcentaje de estudiantes que pertenecen al tipo de familia extensa se ubican en el nivel deficiente (69%) en el tipo de familia nuclear (65%) y la familia de tipo monoparental (62%) se ubica en el nivel deficiente.

Tabla 12.

*Niveles de la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*

Niveles de dimensión conteo de fonemas	I.E. Privadas						I.E. Pública						Total		
	Tipo de familia														
	Monoparental		Extensa		Nuclear		Monoparental		Extensa		Nuclear		f	%	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Deficiente	8	62%	35	69%	28	65%	9	75%	44	73%	12	57%	136	68%	
Regular	4	31%	9	18%	14	33%	3	25%	16	27%	8	38%	54	27%	
Satisfactorio	1	8%	7	14%	1	2%	0	0%	0	0%	1	5%	10	5%	
Sobresaliente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Total														200	100%



*Figura 8. Niveles de la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas.*



#### 4.1.2 Prueba de normalidad de los datos.

En la tabla 13 se observa que en todas las dimensiones de conciencia fonológica el valor de:  $p = 0,00 < 0,05$  lo cual indica que; el valor de significancia es menor a 0,05, por lo que se infiere que hay razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, y aceptar la hipótesis de investigación, en consecuencia los datos no tienen distribución normal y le corresponde de acuerdo con estos resultados hacer uso de estadísticos no paramétricos (Kruskall-Wallis) para realizar la prueba de las hipótesis planteadas en la investigación.

Tabla 13.

*Prueba de normalidad de los datos.*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Segmentación Silábica	,252	200	,000
Supresión Silábica	,350	200	,000
Detección de Rimas	,241	200	,000
Adiciones Silábicas	,177	200	,000
Aislamiento de Fonemas	,111	200	,000
Unión de Fonemas	,238	200	,000
Conteo de Fonemas	,264	200	,000

n = 200

#### 4.1.3 Análisis de resultados inferenciales.

##### Hipótesis general

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia significativa en los niveles de la conciencia fonológica en los estudiantes de educación inicial de instituciones educativas públicas y privadas según el tipo de familia en la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia significativa en los niveles de la conciencia fonológica en los estudiantes de educación inicial de instituciones educativas públicas y privadas según el tipo de familia en la UGEL 06.

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

**Regla de decisión**

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

**Interpretación**

En la tabla 14 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre conciencia fonológica es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia nuclear (112,50), seguido del tipo de familia extensa (95,91). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 14.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa entre los estudiantes, en cuanto a conciencia fonológica, según tipo de familia*

Rangos			
Conciencia fonológica	Tipos de familia	N	Rango promedio
	Extensa I.E. Privada	51	95,91
	Nuclear I.E. Privada	43	112,50
	Monoparental I.E. Privada	13	38,54
	Extensa I.E. Pública	60	81,88
	Nuclear I.E. Pública	21	101,44
	Monoparental I.E. Pública	12	36,31
	Total	200	
Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>			
Conciencia fonológica			
Chi-cuadrado			36,370
Gl			5
Sig. asintótica			.000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

## Hipótesis específica 1

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión segmentación silábica de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la dimensión segmentación silábica de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

En la tabla 15 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre segmentación silábica es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia nuclear (136,19), seguido del tipo de familia extensa (118,43). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 15.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa entre los estudiantes, en la dimensión segmentación silábica, según tipo de familia*

Rangos			
Segmentación silábica	Tipos de familia	N	Rango promedio
	Extensa I.E. Privada	51	118,43
	Nuclear I.E. Privada	43	136,19
	Monoparental I.E. Privada	13	38,54
	Extensa I.E. Pública	60	89,49
	Nuclear I.E. Pública	21	97,24
	Monoparental I.E. Pública	12	24,29
	Total	200	
Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>			
Segmentación silábica			
Chi-cuadrado			60,974
Gl			5
Sig. asintótica			.000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

## **Hipótesis específica 2**

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión supresión silábica de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la dimensión supresión silábica de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

### **Regla de decisión**

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

En la tabla 16 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre supresión silábica es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia nuclear (99,49), seguido del tipo de familia extensa (98,76). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 16.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión supresión silábica conciencia fonológica según el tipo de familia.*

<b>Rangos</b>			
	Tipos de familia	N	Rango promedio
Supresión silábica	Extensa I.E. Privada	51	98,76
	Nuclear I.E. Privada	43	99,49
	Monoparental I.E. Privada	13	83,73
	Extensa I.E. Pública	60	85,33
	Nuclear I.E. Pública	21	91,33
	Monoparental I.E. Pública	12	72,92
	Total	200	
<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>			
			Conciencia fonológica
Chi-cuadrado			40,323
Gl			5
<u>Sig. asintótica</u>			<u>,060</u>

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

### Hipótesis específica 3

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión detección de rimas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la detección de rimas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

### Regla de decisión

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

## Interpretación

En la tabla 17 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre detección de rimas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia nuclear (117,49), seguido del tipo de familia extensa (101,33). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 17.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión detección de rimas de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas.*

Rangos			
	Tipos de familia	N	Rango promedio
Detección de rimas	Extensa I.E. Privada	51	101,33
	Nuclear I.E. Privada	43	117,49
	Monoparental I.E. Privada	13	83,73
	Extensa I.E. Pública	60	85,33
	Nuclear I.E. Pública	21	101,33
	Monoparental I.E. Pública	12	72,92
	Total	200	
Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>			
			Detección de rimas
Chi-cuadrado			40,323
Gl			5
Sig. asintótica			,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

## Hipótesis específica 4

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión adiciones silábicas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la dimensión adiciones silábicas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

**Regla de decisión**

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

**Interpretación**

En la tabla 18 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre adiciones silábicas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia extensa (112,73), seguido del tipo de familia nuclear (93,07). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión adiciones silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 18.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión adiciones silábicas de la conciencia fonológica*

Rangos			
	Tipos de familia	N	Rango promedio
Adiciones silábicas	Extensa I.E. Privada	51	112,73
	Nuclear I.E. Privada	43	93,07
	Monoparental I.E. Privada	13	56,81
	Extensa I.E. Pública	60	122,28
	Nuclear I.E. Pública	21	62,21
	Monoparental I.E. Pública	12	80,63
	Total	200	
Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>			
			Detección de rimas
Chi-cuadrado			31,739
Gl			5
Sig. asintótica			,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

### **Hipótesis específica 5**

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión aislamiento de fonemas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la dimensión aislamiento de fonemas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

### **Regla de decisión**

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

### **Interpretación**

En la tabla 19 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre aislamiento de fonemas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas públicas y que pertenecen a la familia extensa (122,28), seguido del tipo de familia monoparental (80,63). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.



Tabla 19.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas.*

<b>Rangos</b>			
	Tipos de familia	N	Rango promedio
Aislamiento de fonemas	Extensa I.E. Privada	51	112,73
	Nuclear I.E. Privada	43	93,07
	Monoparental I.E. Privada	13	56,81
	Extensa I.E. Pública	60	122,28
	Nuclear I.E. Pública	21	62,21
	Monoparental I.E. Pública	12	80,63
	Total	200	
	<b>Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup></b>		
			<b>Detección de rimas</b>
Chi-cuadrado			31,739
G1			5
Sig. asintótica			,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

### **Hipótesis específica 6**

**H<sub>i</sub>.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión unión de fonemas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la dimensión unión de fonemas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

### **Regla de decisión**

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

### Interpretación

En la tabla 20 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre unión de fonemas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia extensa (102,73), seguido del tipo de familia nuclear (93,07). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 20.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión unión de fonemas de fonemas de la conciencia fonológica.*

Rangos			
Tipos de familia		N	Rango promedio
Unión de fonemas	Extensa I.E. Privada	51	102,73
	Nuclear I.E. Privada	43	93,07
	Monoparental I.E. Privada	13	56,81
	Extensa I.E. Pública	60	102,28
	Nuclear I.E. Pública	21	62,21
	Monoparental I.E. Pública	12	80,63
	Total	200	
Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>			
			Unión de fonemas
Chi-cuadrado			31,739
Gl			5
Sig. asintótica			,055

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

### Hipótesis específica 7

**Hi.** Existe diferencia en los niveles de la dimensión conteo de fonemas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**H<sub>0</sub>.** No existe diferencia en los niveles de la dimensión conteo de fonemas de la Conciencia Fonológica según tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06.

**Nivel de confianza:** 95% ( $\alpha = 0,05$ )

**Regla de decisión**

Si  $p < \alpha$ , entonces se rechaza la hipótesis nula

Si  $p \geq \alpha$ , entonces se falla en rechazar la hipótesis nula

**Interpretación**

En la tabla 21 se muestra los resultados de la prueba de H de Kruskal-Wallis, en donde se aprecia que el promedio de rango sobre conteo de fonemas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia extensa (103,33), seguido del tipo de familia nuclear (93,07). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 21.

*Prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la diferencia significativa en cuanto a la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica*

Rangos			
	Tipos de familia	N	Rango promedio
Conteo de fonemas	Extensa I.E. Privada	51	103,33
	Nuclear I.E. Privada	43	93,07
	Monoparental I.E. Privada	13	56,81
	Extensa I.E. Pública	60	102,28
	Nuclear I.E. Pública	21	92,21
	Monoparental I.E. Pública	12	60,73
	Total	200	
Estadísticos de prueba <sup>a,b</sup>			
			Detección de rimas
Chi-cuadrado			31,739
Gl			5
Sig. asintótica			,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipos de familia

## **Capítulo V**

### **Discusión**

El presente estudio asume la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, pero su desarrollo está influenciado por la estimulación temprana en el contexto familiar, por lo tanto su desarrollo debe ser contemplado en actividades de interacción y reflexión fonológica. De este modo se asume que el desarrollo de ésta habilidad se asocia a las características de producción del lenguaje oral, que puede observar a partir de la articulación de sonidos, sílabas y palabras. Dado que al inicio los niños adquieren la habilidad para separar las palabras en unidades silábicas siguiendo su orden articulatorio y pronto son capaces de aislar las sílabas iniciales o finales de las palabras y compararlas para averiguar si suenan igual o diferente. Es pues, sobre las bases de estas habilidades, proceso de reflexión sobre la fonología de las palabras que es posible iniciar el aprendizaje de la correspondencia entre las unidades silábicas y su forma escrita, de una manera comprensible para el aprendiz (Ferrer, 2007).

Con respecto a la hipótesis general se encontró que existen diferencias significativas en las habilidades de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06. No obstante, el análisis del desempeño en cada subprueba muestra diferencias significativas asociadas con la complejidad de las tareas tal como se ha planteado en las hipótesis. Los hallazgos descriptivos de este estudio dan cuenta que en las familias de instituciones públicas en el nivel deficiente se ubica, el mayor porcentaje de los estudiantes 50%, los cuales provienen de una familia de tipo monoparental, en el nivel regular 37% se ubican los estudiantes que provienen de un tipo de familia extensa y los niveles satisfactorio y sobresaliente 19% y

10%, se ubican los estudiantes que provienen de una familia de tipo nuclear. Y en el resultado inferencial se tiene que según la prueba Kruskal Wallis ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Estos resultados se fundamentan en lo mencionado por Golombok (2006) quien refiere: “La mayoría de las familias monoparentales son el resultado de un matrimonio roto, y los hijos de padres divorciados son más propicios a tener problemas psicológicos y a tener más dificultades en su rendimiento escolar que los hijos de familias nucleares” (p.12). En el caso de las familia monoparentales, nucleares o extensas; se establecen diferencias entre estas interacciones de tal modo que en los resultados obtenidos se observan diferencias en lo promedio pero no son significativas en las habilidades metalingüísticas, según el tipo de familia, siendo las familias monoparentales las que obtiene un menor promedio en habilidades metalingüísticas y por el contrario que las familias nucleares las que logran un mayor promedio, esto se podría ver influenciado por de diferencias lingüísticas en el estilo de interacción familiar. Bernstein (1971) sugiere que el uso del lenguaje en casa y los contextos de aprendizaje social que se proporcionan al niño o la niña, le daban un abanico de experiencias lingüísticas que permite el desarrollo de la conciencia fonológica pero en el caso de las familias nucleares la interacción se da en un modo más estable y profundo, en relación con las familias monoparentales o extensas.

Así también lo demuestra los resultados del Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad de Piura (2013) citado por Chuquimajo (2014) quien indica que la presencia de los padres en el hogar (dos padres, un padre o ninguno) es un factor fundamental para la consecución de algunos logros educativos como el nivel de comprensión lectora y la no repetición del grado escolar, medidos por la prueba Pisa 2009; además los niños que crecen con los padres obtienen mejor puntaje en comprensión lectora, y tienen menos posibilidades de repetir el año, comparados con los niños de hogares monoparentales. La situación es más nociva aún para los niños que crecen sin padres, en nuestro país se aproximan al 10%. En lo referente a la familia extensa, esta puede conducir a sus miembros a una inestabilidad en la unidad familiar; ya que existen varias figuras de autoridad (Lodo, 2007).

Gonzales (1995) añade que en el caso de las familias nucleares estas tareas de interacción se pueden turnar entre ambos padres en relación al niño pero en el caso de las

monoparentales no se podría realizar esta distribución en la interacción verbal esto explicaría las diferencias en los promedios observados.

En cuanto a los resultados de la hipótesis específica 1 en la dimensión segmentación silábica de conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06, los resultados descriptivos dan cuenta que en el nivel sobresaliente se ubica, el mayor porcentaje de los estudiantes de familia nuclear 62% y 65% respectivamente, el 17% en la familia monoparental de instituciones públicas se encontraron en un nivel regular y el 8% en familias monoparentales de estudiantes de instituciones privadas se encuentran en un nivel deficiente. Los resultados inferenciales con la prueba H de Krushal- Wallis. ( $p = 0,000 < 0,05$ ), indican que el rango de segmentación silábica es mayor en los estudiantes de instituciones privadas y que pertenecen a la familia nuclear (136,19) seguido de la familia extensa (118,43). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Estos resultados coinciden con Chouhy (2013) quien refiere que el desarrollo de ésta habilidad se asocia a las características de producción del lenguaje oral, que puede observar a partir de la articulación de sonidos, sílabas y palabras. Dado que al inicio los niños adquieren la habilidad para separar las palabras en unidades silábicas siguiendo su orden articulatorio y pronto son capaces de aislar las sílabas iniciales o finales de las palabras y compararlas para averiguar si suenan igual o diferente. Es pues, sobre las bases de estas habilidades, proceso de reflexión sobre la fonología de las palabras que es posible iniciar el aprendizaje de la correspondencia entre las unidades silábicas y su forma escrita, de una manera comprensible para el aprendiz (Ferrer, 2007).

Con respecto a los resultados de la hipótesis específica 2 se encontró en la dimensión de supresión silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia en los estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas de la UGEL 06, que pertenecen al tipo de familia monoparental 42% y 31%, extensa 53 y 39% y nuclear 38% y 47% respectivamente se ubican en el nivel deficiente en la dimensión de supresión silábica de la conciencia fonológica. Y en el resultado inferencial se tiene que según la prueba la prueba H de Krushal- Wallis el promedio del rango sobre supresión silábica es mayor en

estudiantes de las instituciones privadas y que pertenecen a la familia nuclear (99,49) seguido del tipo de familia extensa (98,76). Y de acuerdo a los resultados estadísticos se observa que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$  es decir la dimensión supresión silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia, Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Al respecto Defior y Serrano (2000) refiere que no todas las tareas fonológicas presentan el mismo nivel de dificultad, la habilidad para separar la palabra en sílaba, detección de rimas o sonidos iniciales y finales se desarrollan previamente a la lectura y facilitan su aprendizaje; no obstante, cuando los niños al darse cuenta de la omisión de un sonido se muestra una progresión de menor a mayor grado de complejidad, permitiendo el desarrollo de la conciencia fonológica, la supresión silábica consolidan la toma de conciencia y manipulación de los fonemas se desarrollan junto a este aprendizaje

En relación a la hipótesis específica 3 se encontró en la dimensión de detección de rimas de la conciencia fonológica según el tipo de familia, en estudiantes de Educación Inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06, los resultados descriptivos dan cuenta 33% y 58% de las familias nucleares 43% y 33% de las familias extensas y 33% y 31% de las familias monoparental se encuentran en un nivel sobresaliente en la dimensión de detección de rimas de la conciencia fonológica. En el resultado inferencial se tiene que según la prueba H de Krushal- Wallis en donde se aprecia que el promedio del rango sobre detección de rimas es mayor en estudiantes de instituciones privadas y que pertenecen a la familia nuclear (117,49) seguido de la familia extensa (101,33). Resultados que coinciden con los hallados por Céspedes (2010) quien señala que la conciencia silábica es una de las habilidades de más fácil reconocimiento para niños y adultos analfabetos mientras que la conciencia de la rima es el conocimiento de nivel más básico y está fuertemente relacionada con la habilidad posterior en lectura. El hecho de que la detección de rimas también fuese más fácil para la muestra puede deberse también a que el grupo evaluado recibía entrenamiento para la detección de rimas. Del mismo modo, este tipo de tareas de son más fáciles, lo cual coincide con la investigación realizada por Jiménez y Ortiz (1995) citados por Céspedes (2010).

En relación a la hipótesis específica 4 se encontró en la dimensión de adicción silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia en estudiantes de educación

inicial de Instituciones Privadas y Públicas de la UGEL 06, los resultados descriptivos dan cuenta que el 51% y 38% de las familias nucleares, 20% y 48% de las familias extensas y el 8% y 33% en las familias monoparental se encuentran en un nivel satisfactorio en la dimensión adición silábica de la conciencia fonológica. En el resultado inferencial se tiene que según la prueba H de Krushal-Wallis en donde se aprecia que el promedio del rango sobre adiciones silábicas es mayor en estudiantes de instituciones privadas y que pertenecen a la familia nuclear (112,73), seguido del tipo de familia extensa (93,07). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión adición silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Dioses et al. (2006) demostró que existen diferencias significativas en uso de la conciencia fonológica, según el nivel socioeconómico, resultado que coincide con lo observado por Velarde y Canales (2008), que al comparar los rendimientos según la gestión educativa, encontraron que el rendimiento de los niños y niñas de las instituciones educativas estatales más pobres era significativamente inferior al rendimiento de los niños y niñas, igualmente pobres, que estudiaban en la institución educativa parroquial. Esto indicaría que no es solo las diferencias se presenta a favor de escuelas privadas o parroquial en relación con las instituciones educativas públicas, sino que las diferencias se deben observar en los programas y métodos de enseñanza de la lectura.

Respecto a la hipótesis específica 5 se encontró que en la dimensión de aislamiento de fonemas según el tipo de familia en estudiantes de educación inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06, los resultados descriptivos dan cuenta que el 58% y 46% de las familias monoparental, el 42% y 33% de la familia extensa y 43% y 9% de la nuclear se encuentran en un nivel deficiente en la dimensión de aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica. En el resultado inferencial se tiene que según la prueba H de Krushal- Wallis el promedio del rango sobre aislamiento de fonemas es mayor en estudiantes de instituciones privadas y que pertenecen a la familia nuclear (93,49) seguido de la familia extensa (112,33). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de



investigación. Estos resultados se fundamentan en lo dicho por Golombok (2006) en términos de complejidad lingüística el desarrollo implica una toma de conciencia de unidades de sonido inicialmente más grande y concreta hasta unidades cada vez más pequeñas y abstractas. En relación al aislamiento de fonemas el desarrollo se caracteriza por aislar unidades fonológicas y en grado aparente de complejidad, es decir manipular los fonemas.

Respecto a la hipótesis específica 6 se encontró en la dimensión unión de fonemas según el tipo de familia de estudiantes de educación inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06, que el mayor porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas se encuentran en el nivel deficiente, que pertenecen al tipo de familia monoparental (67%) y al tipo de familia extensa (73%) y la familia de tipo nuclear (52%) en la dimensión unión de fonem de la conciencia fonológica, Igualmente, en los estudiantes de instituciones privadas, el mayor porcentaje de estudiantes que pertenecen al tipo de familia monoparental (62%) en el tipo de familia extensa (69%) y la familia de tipo nuclear (60%) se ubican en el nivel deficiente. En el resultado inferencial se tiene que según la prueba H de Krushal- Wallis, se aprecia que el promedio de rango sobre unión de fonemas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas públicas y que pertenecen a la familia nuclear (112,73), seguido del tipo de familia extensa (93,49). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Estos resultados coinciden con los de Escoriaza y Barberan (1991) citado por Panca (2004) sostienen que la silaba es la unidad oral más pequeña, independiente y articulada, para la percepción y expresión del lenguaje siendo más manipulable. Y que el desarrollo de la conciencia del fonema es posterior a la conciencia silábica. En relación a la unión de fonemas el desarrollo se caracteriza por unir unidades fonológicas y en grado aparente de complejidad, es decir manipular los fonemas. Es por ello que el acompañamiento de la familia es importante para el desarrollo del aprendizaje de la lectura, los resultados coinciden con Chuquimajo (2014) quien indica que la presencia de los padres en el hogar (dos padres, un padre o ninguno) es un factor fundamental para la consecución de algunos logros educativos como el nivel de comprensión lectora y la no repetición del grado escolar, medidos por la prueba Pisa 2009;

además los niños que crecen con los padres obtienen mejor puntaje en comprensión lectora, y tienen menos posibilidades de repetir el año, comparados con los niños de hogares monoparentales. La situación es más nociva aún para los niños que crecen sin padres, en nuestro país se aproximan al 10%. En lo referente a la familia extensa, esta puede conducir a sus miembros a una inestabilidad en la unidad familiar; ya que varias figuras de autoridad (Lodo, 2007).

Respecto a la hipótesis específica 7 se encontró, en la dimensión conteo de fonemas según el tipo de familia de estudiantes de educación inicial de Instituciones Públicas y Privadas de la UGEL 06 se observa que el mayor porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas, que pertenecen al tipo de familia monoparental (75%) se ubican en un nivel deficiente. En la familia de tipo extensa (73%) y la familia de tipo nuclear (57%) se ubican en un nivel deficiente en la dimensión conteo de fonemas en la conciencia fonológica. Igualmente, en los estudiantes de instituciones privadas; el mayor porcentaje de estudiantes que pertenecen al tipo de familia extensa se ubican en el nivel deficiente (69%) en el tipo de familia nuclear (65%) y la familia de tipo monoparental (62%) se ubican en un nivel deficiente. En el resultado inferencial se tiene que según la prueba H de Krushal- Wallis en donde se aprecia que el promedio de rango sobre conteo de fonemas es mayor en los estudiantes de las instituciones educativas privadas y que pertenecen a la familia extensa (103,33), seguido del tipo de familia nuclear (93,07). Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Estos resultados se relacionan con los encontrados en Arnaiz y Ruiz (2001), citado por Panca (2004) quienes mencionan que los niños tienen que haber desarrollado la habilidad para segmentar y reconocer el grafema-fonema, visual y auditivamente, para poder enfrentarse a la lectura. Asimismo, lo dicho por Golombok (2006) En el caso de las familia monoparentales, nucleares o extensas; se establecen diferencias entre estas interacciones de tal modo que en los resultados obtenidos se observan diferencias en lo promedio pero no son significativas en las habilidades metalingüísticas, según el tipo de familia, siendo las familias monoparentales las que obtiene un menor promedio en

habilidades metalingüísticas y por el contrario que las familias nucleares las que logran un mayor promedio, esto se podría deber a la existencia de diferencias lingüísticas en el estilo de interacción familiar (p.12).

## **Capítulo VI**

### **Conclusiones y recomendaciones**

#### **6.1 Conclusiones**

1. Existe diferencia significativa en la conciencia fonológica en los estudiantes de educación inicial según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas. Y de acuerdo a los resultados estadístico se observó que la significancia asintótica menor a 0,05, ( $p = 0,002 < 0,05$ ), es decir, la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia, siendo la familia nuclear la más favorecida. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.
2. Existe diferencia significativa en la dimensión de segmentación silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas. Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.
3. Existe diferencias significativas en la dimensión de supresión silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas. Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p$

= 0,000 < 0,05), es decir, la dimensión silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

4. Existe diferencias significativas en la dimensión detección de rima de la conciencia fonológica de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas. Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.
5. Existen diferencias significativas en la dimensión adicción silábica de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privadas. Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión adiciones silábica de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.
6. Existen diferencias significativas en la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privada. Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.
7. Existen diferencias significativas en la dimensión unión de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privada. Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión aislamiento de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

8. Existen diferencias significativas en la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica según el tipo de familia de instituciones públicas y privada Y de acuerdo a los resultados del estadístico se observó que la significancia asintótica es menor a 0,05 ( $p = 0,000 < 0,05$ ), es decir, la dimensión conteo de fonemas de la conciencia fonológica no es igual en los tres tipos de familia. Por lo tanto; se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

## **6.2 Recomendaciones**

1. Se recomienda a los docentes hacer uso de estrategias didácticas para optimizar el proceso de aprendizaje y enseñanza de las habilidades fonológicas, para ello debe de evitar el trabajo memorizado, se debe de partir de lo simple a lo más complejo. Además es aconsejable completar las actividades fonológicas con trabalenguas, onomatopeyas, rimas y la discriminación de sonidos ambientales.
2. Así también se le sugiere al docente que en su labor de fortalecer las habilidades fonológicas deberá pronunciar lentamente las palabras enfatizando la sonoridad y alargando los sonidos consonánticos, para que el niño disponga más tiempo para procesar la información fonética, que está percibiendo auditivamente.
3. El docente deberá pronunciar lentamente las palabras enfatizando la sonoridad y alargando los sonidos consonánticos, para que el niño disponga más tiempo para procesar la información fonética, que está percibiendo auditivamente.
4. Cuando se trabajen palabras que contengan el mismo fonema y deban ser clasificados se debe de poner el énfasis articulatorio en el sonido correspondiente de igual forma cuando el sonido a trabajar se encuentre en la parte final de las rimas.
5. A partir de este estudio sería conveniente que otras instituciones educativas de nivel superior promuevan y desarrollen la formación del docente mediante capacitaciones, conferencias relacionadas a la conciencia fonológica para mejorar el nivel de lectura de los niños y optimizar su aprendizaje.

## Referencias

- Balarezo, P. (2007). *Nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre* Tesis de Magister en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú.
- Barraza, M. (2010). *Conciencia fonológica en la lectura inicial en escolares del primer grado de primaria*. Tesis de Magister. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú.
- Beltran, J., Gogoy, C., Guerra, L., Riquelme, O. (2012). *Conciencia fonológica en niños de 4 a 7 años con desarrollo típico de lenguaje según la prueba evaluación de conciencia fonológica*. Tesis de Magister. Universidad de Chile. Santiago- Chile.
- Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge, and Knowledge and control*. Rowman & Littlefield.
- Borzone, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza Lingüística en el Aula. *Revista Ibero-Americana*, (5) 29-48.
- Bravo, L. (2003). *Lenguaje escrito y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño. Cognición y Desarrollo. Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Canales, R. (2008). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticos que intervienen en la lectura comprensiva: Diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Tesis de Magister. Universidad Mayor de San Marcos. Lima-Perú.
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima. Perú: San Marcos.
- Carrillo, S. (1992). *Desarrollo de la conciencia fonológica -silábica y adquisición de la lectura*. Tesis de Doctor. Universidad de Murcia. Recuperado el 03 de Abril del 2009 de [www.um.es/langpsy/publicaciones/Carrillo y Marín 99.pdf](http://www.um.es/langpsy/publicaciones/Carrillo%20y%20Marín%2099.pdf)



- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo Metafonológico y Adquisición de la Lectura*. Un programa de entrenamiento. Madrid: CIDE
- Castillo, J., (2006). *Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético fonológico de alumnos preescolares de Lima Metropolitana*. Tesis de Magister. Universidad Mayor de San Marcos. Lima-Perú.
- Céspedes, A. (2010). *Comparación de la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años de la IE 84 del Callao*. Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú.
- Ceberio, M., Moreno, J., y Des Champs, C. (2002). *La formación del estilo del terapeuta. Psicolingüística*. Barcelona: Piados
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*. Tesis de magister. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú.
- Chouhy, R. (2013). Función paterna y familia monoparental: ¿Cuál es el costo de prescindir del padre? Psicología y psicopedagogía. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Año I N° 2 Junio 2013*
- Coloma, C., Infante, K. (2011). Apuntes en clase psicolingüística en III de fonoaudiología. *Revista de Investigación en Logopedia*, vol. 5, núm. 1, 2011, pp. 1-17 Universidad de Castilla-La Mancha Toledo, España
- Corrubias, I. Hidalgo, P. Parada, S. Pozo, F. (2008). Conciencia fonológica y habilidades cognitivas no verbales en niños de 4 y 5 años. Tesis de pregrado, Universidad de Chile. Recuperado el 15 de febrero del 2010 de [http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/corrubias\\_i/html/index-frames.html](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/corrubias_i/html/index-frames.html)
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 year-old children. *En Applied psycholinguistic*, 13, 485-514.
- Chan, C. (2006). Social support and self-rated health revisited: Is there A gender difference

in later life. *Social Science & Medicine*, 63(1), 118-122.

Chuquimajo, S. (2014). *Personalidad y clima social familiar en adolescentes de familia nuclear biparental y monoparental*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional mayor de San Marcos. Lima-Perú

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada a la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31, (1) ,2-13.

Dioses, A., y Panca, N. (2000) *Habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en alumnos del primer grado de primaria de colegios públicos y privados de San Juan de Lurigancho*. Recuperado de: <http://www.cpal.edu.pe>

Dioses, A. (2006). *Análisis Psicolingüístico del desarrollo fonológico en alumnos pre escolares de Lima Metropolitana*. Tesis de Magister. Universidad Nacional mayor de San Marcos. Lima-Perú.

Duarte, J. (2009). Equidad y calidad de la educación básica en América Latina: análisis multinivel de los resultados del SERCE en función del nivel socio económico de los estudiantes *BID Working paper* 4, 1-48.

Ferrer, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura*. Lima: Facultad de educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Garavito, A. (2008). *Descripción de las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Giraldes, M., Penedo, E., Seco, M., y Zubeldia, U. (1998). La familia monoparental. *Revista de Servicios Sociales*, (35), 27-39

Girón, M. y Medina, M. (2007). *Efectos de un programa experimental para desarrollar la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años de inicial de la institución educativa San Vicente Ferrer del distrito de Los Olivos*. Tesis inédita de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.

- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia: ¿qué es lo que de verdad cuenta?* Colección Familia y Educación. Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Gombert, É. (1990). Le développement métalinguistique. *Psychologie d'aujourd'hui*. Metodología.
- Gómez, P., Valero, J., Buades, R y Pérez, A. (1995). *Manual de Test de Habilidades Metalingüísticas*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.
- Gómez, P., Pineda, D. y Aguirre, D. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastornos de la atención con dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40, (10), 581-586.
- Gonzales, M., (1995). Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano menor de tres años. Un modelo interactivo. Modelo de Innovaciones Pedagógicas No Formales. Fundación Bernard Van Leer. Ministerio de Educación. Lima-Perú.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). “Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación”. *Psyke* (Santiago) recuperado en: [www.scielo.cl/scielo.php.com](http://www.scielo.cl/scielo.php.com) [9 de enero].
- Hurtado, S. (2003). La participación discordante en la familia y los niveles de su transformación Simbólica. *Revista Venezolana de economía y ciencias sociales* 9, (1), 61-83.
- James, P. (2009). *Conciencia fonológica y lectura: estudio descriptivo en niños de primer año de educación primaria básica*. Argentina: FLACSO. Sede Académica.
- Jiménez, J. (1992). *Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños pre lectores en edad escolar. Infancia y aprendizaje*. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona, *Anuario de Psicología*, 3- 37-62

- Jiménez y Ortiz M. (1995). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje a la Lectura, teoría, evaluación e interpretación*, Facultad de Psicología Universidad de Barcelona, *Anuario de Psicología*, 34, (3), 357-370. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, D, (2011). *Propuesta para la implantación de un sistema de gestión de calidad total aplicado a la microempresa de pinturas colores ubicada en la ciudad de Quito* (tesis de maestría inédita. Universidad Técnica Particular de Loja, Quito.
- Lodo -Platone, M. (2007). El test del dibujo de la familia: *cuantificación y análisis de la estructura y dinámica familiar a través de la representación gráfica en escolares del área metropolitana*. Venezuela: Fondo Editorial Humanidades.
- López, J. y Santovenia, J. (1994). El médico de la familia como usuario de la información. *Acimed*, (2) 1-13.  
[scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94351996000200003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94351996000200003)
- Mata, M. y Macassi, S. (1997). Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias. Cuadernos de investigación. [www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815).
- Matalinares, M. y Díaz, A. (2007). Habilidades metalingüísticas y la comprensión en niños de primer grado de las ciudades de Lima y Huancayo. Universidad. *Revista de Psicología*. 9, 60-71.
- Matalinares, M., Díaz, G., Yaringaño, L., Sotelo, N. Díaz, G., Dioses, A., Ramos, R. Medina, Y. (2011). Relación entre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer y segundo grado de primaria de Lima Metropolitana. Universidad Nacional Mayor de San Marcos *Revista de investigación psicológica*. 14, (2), 3-5.
- Ministerio de Educación-Unidad de Medición de la Calidad (2001). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Recuperado el 25 de julio del 2010 de <http://www.minedu.gob.pe>.

- Ministerio de Educación del Perú (2007). Evaluación Censal de Estudiantes 2007. Informe de Resultados para el docente. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/umc>.
- Ministerio de Educación del Perú (2010). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima: MED.
- Morais, J.; Cary, L.; Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phone arise spontaneously? *Cognition*, 7,323-331.
- Narbona, C. (1993). *El lenguaje del niño, su desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Negro y Traverso (2011). *Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos del primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y Viña alta de la molina*. Tesis de magister en fonoaudiología. Universidad Pontificia Católica del Perú Lima-Perú
- Norris, J. y Hoffman, P. (2002). Phonemic Awareness: A complex developmental process Topics languagedisorders, <https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter>
- Owens, E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Pearson Educación.
- Pacheco, V. (2012). Perception in chronic illnesses: linguistic validation of the revised Illness Revised Illness Perception Questionnaire and the Brief Illness Perception questionnaire And the Brief Illness Perception Questionnaire for a Spanish population]. " *Atencion Primaria/Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria* 44, 280-287.
- Panca, N. (2004). *Relación entre habilidades metalingüística y el rendimiento lector en un Grupo de alumnos en condición socioeconómica baja que cursan el primer grado de Educación primaria*. Tesis de magister. Universidad Pontificia Católica del Perú. Lima-Perú
- Ramos, J. y Cuadrado, I. (2006). ELO Prueba de evaluación de lenguaje oral. Madrid: EOS.
- Reyes, C. y Muñoz, M. (1999). *La familia chilena*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

- Ribeyro, S. (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación del aprendizaje de la lectura*. Tesis de Doctor de la Universidad de Barcelona- España.
- Robles, C.y Di Ieso, L. (2012). El concepto de familia y la formación académica en trabajo Social. Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 45. Chicago.
- Signorini, I. y Do Couto Cavalcanti, M. (1996). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questiones e Social. Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, pag 47.
- Tabera, M. y Rodríguez, M. (2010). *Intervención con familia y atención a menores*. Madrid: Editex.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004) *Proceso de la Investigación Científica*. 4ta Edición. México: Limusa.
- Ugarte, F. (2002). *Estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años*. Tesis de Magister. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.
- Valdés, X. (2007). “*Notas sobre la metamorfosis de la familia en Chile*”. En *futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas*. 1-13. Naciones Unidas CEPAL, UNFPA. Santiago: CEPAL.
- Velarde, E. y Canales, R. (2008). *La lectura en el Perú: Drama y Esperanza*. Lima: Universidad La Cantuta.
- Velarde, E. (2009). *Habilidades Pre Lectoras*. Universidad San Ignacio De Loyola Facultad de Educación Programa Académico de Maestría en Educación – Callao-Pame
- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez, M. y Lingán, S. (2009). Diseño y ejecución de un programa de intervención para el mejoramiento de la lectura escritura en niños de la provincia del Callao. Ponencia presentada a X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. [sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v13\\_n1/pdf/a03](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a03).

- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez, M. y Lingán, S. (2010) Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPS*, 13, (1), 53 – 68
- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez, M. y Lingán, S. (2013) La lectura en el Perú: Una salida a la crisis. Lima: Garabato Ediciones y publicidad S.R.L.
- Vidal, J. y Manjón, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: EOS.

## ANEXO



## ANEXO A

### 1. Instrumentos

#### 3.4.1. Instrumento 1

##### a. Ficha técnica

Nombre	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)
Autor	P. Gómez, J. Valero, R. Buades y A. Pérez.
Año	1995
Adaptación	N. Panca (2000)
Objetivo	Valoración del grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje de la lectoescritura.
Rango de aplicación	Alumnos que finalizan la etapa de Educación Infantil y que comienzan el 1er ciclo de Educación Primaria.
Administración	Individual

##### b. Descripción

El test de Habilidades Metalingüísticas está compuesto de 7 sub test, cuyos ítems se distribuyen de la siguiente forma

SUB TEST	Nº DE ITEMS
Segmentación silábica	20
Supresión silábica	12
Detección de rimas	12
Adición silábica	10
Aislar fonemas	8
Unir fonemas	20
Contar fonemas	20
TOTAL	102

El test de Habilidades Metalingüísticas está compuesto de 7 sub test, cuyos ítems se distribuyen de la siguiente forma

- Materiales
  - Manual
  - Protocolo de respuesta
  - Cuadernillo de láminas.

- **Administración**

El test de Habilidades Metalingüísticas se administra de forma individual en un tiempo aproximado de 30 minutos, con instrucciones precisas para cada uno de los sub test, donde el niño debe responder verbalmente luego de habersele dado las demostraciones.

Las instrucciones, luego de efectuarse el análisis lingüístico y la validación por criterio de Jueces, quedaron de la siguiente forma

**- SEGMENTACIÓN SILÁBICA**

Se muestra el ejemplo Nro. 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño "Mira, ¿Qué es esto?, una mano ¿verdad? Bien vamos a separar la palabra mano, en "trocitos", en "partes" y vamos a dar una palmada por cada parte que tenga. Mira lo voy a hacer yo primero y luego tú lo repites".

El examinador dice "ma" "no", dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas.

Igual se realiza con "zapato", luego "za", "pa", "to". Se pasan todos los dibujos.

**- SUPRESIÓN SILÁBICA**

Se muestra el ejemplo Nro. 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño "Mira, vamos a ver estos dibujos uno por uno, jugaremos a NO decir la primera "parte", el primer "trocito" de su nombre. Fíjate bien. Esto es una mano, ¿no es cierto?, vamos a decirlo sin pronunciar la primera parte. Entonces el examinador levanta las manos a la altura de la mesa, mueve la mano derecha y al mover la izquierda da un golpe en la mesa y dice "no". Tenemos que decir "no".

Después el ejemplo nro. 2 (dibujo del zapato) y se repite la instrucción, diciendo "pata", mientras se da dos golpes en la mesa. Se pasan todos los dibujos.

## **- DETECCIÓN DE RIMAS**

### **Rimas iniciales:**

"Se le muestra al niño los cuatro dibujos del ejemplo y dice Ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es un carro, una moto, un mono, una caracol; "Escucha el carro corre rápido, el caracol corre lento". Luego señala, el primer dibujo diciendo, "Mira esto es un carro, la primera parte de esta palabra es "ca" ¿verdad? Ahora tú me vas a decir cuál de estos dos dibujos (señalando el mono y el caracol), comienza por la misma parte que carro, es decir por "ca". Si el niño señala el caracol, le indicamos que una los dos dibujos carro y caracol con una línea con lápiz.

Después se brinda el ejemplo Nro. 2. "mo".

Si realiza los ejemplos debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente araña, zapato, rata, pelota, playa, cuna, zanahoria, pera, ala, cuchillo, raqueta, plátano. Se le dice "Junta con una raya los dibujos que empiecen de la misma forma".

### **Rimas finales:**

Se le muestra al niño los cuatro dibujos del ejemplo y dice "Mira, ahora vamos a jugar con esos dibujos, esto es una ventana, una cometa, una bicicleta, una campana" Escucha Me acerqué a la ventana y vi una campana".

Se muestra, el primer dibujo diciendo, "Mira, ventana, termina en "ana" ¿verdad? Dime cual de estos dos dibujos (señalando la bicicleta y la campana), termina también, en "ana". Si el niño señala campana, le indicamos que una los dos dibujos ventana y campana con una línea con lápiz.

Después se brinda el ejemplo Nro. 2. "eta".

EL niño debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente gota, tenedor, antena, florero, silla, zapato, sombrero, gato, pelota, tambor, ballena, rodilla.

Se le dice "Junta con una raya los dibujos que terminen de la misma forma".

## - ADICIONES SILÁBICAS

### **Adiciones iniciales:**

"Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú las juntas y me dices qué palabra sale".

"Presta atención, si tenemos "pa" y luego "to", mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa, ¿Qué palabra sale? Pato, ¿verdad? Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos bo, la; te, le. Siempre dar apoyo multimodal, es decir auditivo, visual, kinestésico.

### **Adiciones finales:**

"Ahora vamos a seguir jugando a juntar partes, para ver que palabras salen. Presta atención porque es algo diferente a lo anterior.

Escucha, si tenemos "ta", pero antes decimos "go" mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa. ¿Qué palabra sale? Gota, bien. Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos vi, no; pe, lo.

## - AISLAR FONEMAS

### **Fonema inicial:**

Se le muestra al niño, la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño que repita, (silla, cigarro, jirafa, fuego, gorro) luego se le pregunta ¿Cuál de estos dibujos empieza por /fff/? Fuego, muy bien.

- Dado, ladrillo, raqueta, camarón, tambor.

Señala el que empieza con /rrr/

- Silla, fantasma, dedo, llavero, chanco.

Señala el que empieza con /sss/

- Nariz, mano, pizarra, pandereta, chupón.

Señala el que empieza con /mmm/

### **Fonema final:**

Se le muestra al niño, la primera lámina de los dibujos y se nombran todas. Se le pide al niño que repita, bastón, choclo, lápiz, pan, sal) luego se le pregunta ¿Cuál de estos dibujos termina por /sss/? Lápiz, muy bien.

- Camión, ángel, tenedor, lentes, lápiz.

Señala el que termina por / rrr/

- Dinero, pincel, botón, pez, ventilador.

Señala el que termina por /nnn/

- Raíz, patín, alfiler, pastillas, caracol.

Señala el que termina por / lll/

### **Vocales:**

Se le muestra al niño la lámina de ejemplos y nombra cada uno de ellos. Se le pide al niño que repita. (Ficha, rata, dedo, carro, sillón). Luego se le pregunta ¿Cuál de estos dibujos tiene 2 veces el sonido /a/? Rata, muy bien.

- Dragón, moto, taza, pera, chino

Señala el que tiene 2 veces el sonido /c/

- Tele, bota, mecha, luna, llave

Señala el que tiene 2 veces el sonido /e/

### **- UNIR FONEMAS**

"Ahora voy a pronunciar unos sonidos, tú los vas a juntar para adivinar qué palabra estoy diciendo", Vamos con un ejemplo /n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo?

Se le dice al niño ahora tú dices los sonidos y yo digo la palabra.

Luego se continúa con los ejemplos /m/ /i/; /e/ /n/; /e/ /s/, y después los ítems.

## - CONTAR FONEMAS

"Te voy a decir unas palabras y tú tienes que contar los sonidos que tienen".  
Si yo digo "nnnooo/ ¿Cuántos ruiditos diferentes oyes? Hay dos sonidos diferentes /nnn/ y /ooo/, bien. Las palabras de los ítems se muestran sin alargar.

### c. Calificación / Interpretación

Las puntuaciones de todas las sub pruebas oscilan entre 0 y 1, siendo la máxima puntuación que puede obtener el examinado 7 y la mínima 0.

- Cada ítem correctamente resuelto por el niño se valora como 1 punto.
- puntuación en cada sub test se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos del examinado y el número total de ítems del sub test.
- puntuación total de la prueba es la suma de todos los cocientes de los sub test.

De acuerdo a los resultados totales obtenidos se agrupan en 4 categorías

<b>PUNTAJE</b>	<b>ESTADÍOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<i>De 0 a 1.75</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Los alumnos carecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura.</i>
<i>De 1.75 a 3.50</i>	<i>Elemental</i>	<i>Alumnos capaces de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisa fonémicas determinadas.</i>
<i>De 3.50 a 5.25</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Alumnos que puntúan consistentemente en los cinco primeros sub test de THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las sub pruebas 6 y 7.</i>
<i>De 5.25 a 7</i>	<i>Avanzado</i>	<i>Alumnos con un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.</i>

#### **d. Validez**

La validez del Test de Habilidades Metalingüísticas, en la versión original se ha estimado hallando la correlación de las puntuaciones obtenidas en esta prueba y dos criterios externos: el puntaje global en el EDIL y la calificación otorgada por el profesor en lectura, utilizando el coeficiente de Correlación de Pearson. Los coeficientes de validez  $R_{xy}$  son los siguientes: Con el EDIL 0.885 y la correlación con el criterio del profesor 0.869.

Para fines de la presente investigación se efectuó la validez de contenido, a través del criterio de jueces, quienes dieron sus opiniones y sugerencias con respecto a los reactivos e instrucciones; así mismo se realizó la validez de construcción empleando el método de análisis factorial exploratorio, siendo la varianza de 47.69. La medida de adecuación del Muestreo de Kaiser – Meyer – Olkin de 0.83. Test de esfericidad de Bartlett de 438.84. Grados de libertad 21 y nivel de significación de .0001.

#### **e. Confiabilidad**

El nivel de confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas en la versión original, utilizando el método de las dos mitades el cual consiste en dividir el test en dos mitades el cual consiste en dividir el test en dos mitades paralelas y hallar la correlación de las mismas, empleando el coeficiente de Spearman Brown, es de 0.95 y tienen un error típico de 0.16. Para fines de la presente investigación se efectuó el estudio de confiabilidad, mediante la técnica de dos mitades usando la formula Kuder Richardson 20, obteniéndose una confiabilidad de 0.81, y con la técnica de consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach el cual alcanzo el valor de 0.8141, lo cual permite asumir que la prueba proporciona puntajes confiables.

## **ANEXO B**

### **CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL TIPO DE FAMILIA**

El cuestionario tiene como fin determinar el tipo con quien vive el niño de instituciones públicas y privadas perteneciente a la UGEL 06 -Vitarte

#### **DATOS GENERALES:**

Sexo: M ☐ F ☐

Edad:

#### **INSTRUCCIONES:**

Estimados, el presente cuestionario, tiene el propósito de recopilar información para medir el tipo de familia de la UGEL N° 06- Vitarte

## **ENCUESTA**

<b>N°</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>01</b>	El niño vive solo con mama			
<b>02</b>	El niño vive solo con papa			
<b>03</b>	El niño vive solo con papa y mama			
<b>04</b>	El niño vive con papa, mama, y otros familiares (tíos, abuelos primos)			